

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



FE

TESE DE DOUTORADO

T/UNICAMP AL15c

**CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: teses e antíteses sobre a
educação dos trabalhadores no início do século XXI**

AUTOR: JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

ORIENTADOR: SILVIO ANCIZÁR SÁNCHEZ GAMBOA

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Campinas - SP

2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP

Cutter AL15c
V. Eq.
Forma BC 8435
Proc. 16P-100-12
D. 8
Preço 1100
Data 14/04/12
Vig. lit. 843846

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS - CRB-8ª/5751

AL15c

Albuquerque, Joelma de Oliveira.

Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil : teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI / Joelma de Oliveira Albuquerque. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Silvio Ancízar Sanchez Gamboa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Epistemologia. 2. Educação rural. 3. Produção científica. 4. Trabalhadores – Educação. 5. Formação humana. 6. Produção do conhecimento. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancizar, 1949-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-005/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Critical for the production of knowledge on the field of education in Brazil: thesis and antithesis on the education of workers in the the XXI century

Palavras-chave em inglês:

Epistemology
Rural education
Scientific production
Workers – Education
Human formation
Production of Knowledge

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Silvio Ancízar Sanchez Gamboa (Orientador)
Celi Nelza Zülke Taffarel
José Claudinei Lombardi
Célia Regina Vendramini
César Aparecido Nunes

Data da defesa: 11-11-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: joelmaepistefal@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
BRASIL: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**

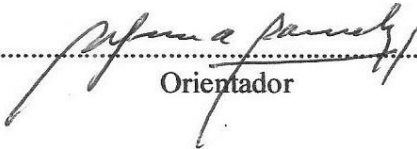
Autor: Joelma de Oliveira Albuquerque

Orientador: Silvio Ancizár Sánchez Gamboa

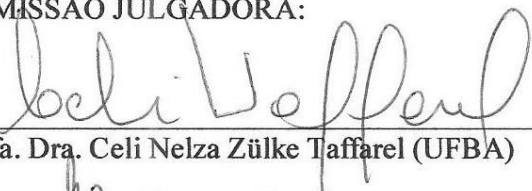
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Joelma de Oliveira Albuquerque e aprovada pela Comissão Julgadora.

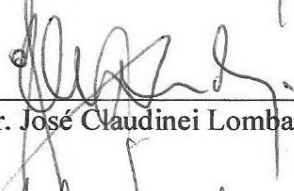
Data: 11/11/2011

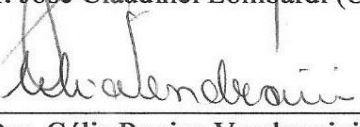
Assinatura:.....

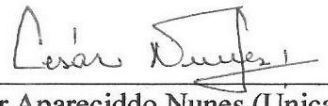

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:


Profª. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA)


Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Unicamp)


Profª. Dra. Célia Regina Vendramini (UFSC)


Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Unicamp)

2011

Dedico esta tese aos trabalhadores do mundo inteiro, que se levantam frente à exploração e expropriação do capital neste início de século, em especial aos trabalhadores do campo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Joel Marinho de Albuquerque e Maria das Graças de Oliveira Albuquerque, e minha irmã Patrícia de Oliveira Albuquerque que tanta paciência tiveram e tem comigo.

Aos orientadores, Silvio Sánchez Gamboa, Celi Nelza Zülke Taffarel e Márcia Chaves-Gamboa que confiaram neste trabalho que estamos construindo juntos há 10 anos. Qualquer coisa que eu escreva aqui será insuficiente para expressar a importância de vocês para que chegássemos até aqui.

À querida Carolina Gama, que topou o desafio de enfrentar o Nordeste do Brasil, e por ter me ajudado tanto nos momentos mais difíceis de elaboração desta tese.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal de Alagoas, do curso de Educação Física e do Núcleo das Pedagógicas.

Aos orientandos, que seguraram as ausências.

Ao Professor Cláudio de Lira Santos Junior que agradeço em nome dos colegas da Rede LEPEL, por tudo que aprendi com vocês.

Aos amigos, em especial às queridas Andréia Destefani, Daniela Caleffo, Roselaine Bolognesi, Priscilla Dorneles, Tchela (Marcela Pergolizzi), Gabí (Gabriela Vilhagra), Liliane Bordignon, Flor (Caroline Florido), Carolina Pinho, companheiras de todas as horas, que me ajudaram muito em todo o processo do doutorado.

(...) a necessidade, hoje, de uma teoria compreensiva da transição aparece na agenda histórica da perspectiva de uma ofensiva socialista, baseada em sua atualidade histórica geral, em resposta à crescente crise estrutural do capital que ameaça a verdadeira sobrevivência da humanidade. (MÉSZÁROS, 2002, p.1071).

RESUMO

A presente tese se refere à problemática mais geral da formação humana, em particular a formação dos trabalhadores do campo no início do século XXI - um período pré-revolucionário. O objeto da crítica foram 433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009 que abordam a problemática da educação no meio rural no Brasil. Questionamos sobre os fundamentos gnosiológicos e ontológicos relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica das teses e dissertações acerca da educação no meio rural no Brasil, e quais limites e possibilidades apresentam para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição a outro modo de produção. O objetivo foi desenvolver uma análise crítica de teses e dissertações sobre a educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento, educacional e pedagógica sobre a qual estão assentadas, apontando antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção, especialmente no que diz respeito à base técnica e científica do trabalho. A crítica se pautou nas hipóteses: a) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo. b) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais é possível identificar contribuições significativas acerca da necessidade e possibilidade da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção. Defendemos que o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, centrada na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determinam.

Palavras-chaves: Epistemologia; Educação do Campo; formação humana; base técnica e científica do trabalho; transição.

ABSTRACT

This thesis refers to the more general issue of human development, particularly the training of field workers in the early twenty-first century - a pre-revolutionary period. The objects of criticism were 433 theses and dissertations produced between 1987 and 2009 that address the issue of education in rural areas in Brazil. We question the gnosiological and ontological foundations related to the educational, pedagogical and knowledge theory of theses and dissertations on education in rural areas in Brazil, and which limits and possibilities do they present for the formation of the working class in this historic period of transition to another production mode. The goal was to develop a critical analysis of theses and dissertations on education in rural areas in Brazil, regarding to the educational, pedagogical and knowledge theories on which they are seated, pointing antitheses on trends for the education of workers in the transition process to another production mode, especially regarding to the technical and scientific basis of the work. The Criticism has centered on the following hypotheses: a) the scientific production on the Field Education in Brazil is based on technical and scientific dimensions of the idealized reality, ignoring the characteristics of the production mode, the degree of development of the productive forces, the production relations, the technical and scientific basis of the work, which affects the theoretical development on the Field Education. b) the knowledge production on Field Education in Brazil shows the antithesis from which it is possible to identify significant contributions regarding to the need and possibility of scientific and technical basis of the work as an axis to education of employees in the transition to another production mode. We argue that the structuring aspect of an educational proposal for the struggling working class that aims the radical social transformation beyond the capital relates to the schooled education access to everybody, focused on the appropriation of scientific and technical basis of labor and social relations which determine it.

Keywords: Epistemology; Field Education; human training; technical and scientific basis of the work; transition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantidade de teses e dissertações sobre educação do campo; educação no campo; educação rural; escola rural.....	59
Quadro 02 – Teses do grupo 1: estudos que tem como objeto a função social da escola. Relacionam-se principalmente com a teoria educacional.....	91
Quadro 03 – Teses do grupo 2: estudos cujos objetos se aproximam do trabalho pedagógico (OTP) da escola e do professor, e relacionam-se principalmente com a teoria pedagógica.....	92
Quadro 04 – Teses do grupo 3: estudos que tem como objeto as políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com as temáticas.....	93
Quadro 05 – Teses do grupo 4: estudos que tem como objeto a formação de professores	94
Quadro 06 – Teses do grupo 5: estudos que tem como objeto outras problemáticas que se relacionam com as temáticas.....	95
Quadro 07 – Síntese dos grupos de estudos por temática e características principais.....	97
Quadro 08 - Síntese quantitativa da predominância da tese ‘escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais’ nos grupos.....	101
Quadro 09 - Antíteses do grupo 1: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.....	135
Quadro 10 - Antíteses do grupo 2: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.....	139
Quadro 11 - Antíteses do grupo 3: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.....	143
Quadro 12 - Antíteses do grupo 4: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.....	145
Quadro 13 - Referentes dos estudos de doutorado em Educação do Campo analisados.....	151

Quadro 14- Distribuição por temática dos estudos de doutorado em Educação do Campo que apresentam antíteses (08).....	151
Quadro 15 - Objetivos dos estudos que apresentam antíteses.....	151
Quadro 16 - Críticas a outras teorias ou interpretações.....	153
Quadro 17 - Modo de produção, e sua expressão no campo.....	156
Quadro 18 - Projeto histórico.....	166
Quadro 19 - Concepção de homem.....	168
Quadro 20 - Papel da educação no processo geral de produção social.....	174
Quadro 21 - Necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do Campo.....	182
Quadro 22 - Valores educativos cultivados.....	187
Quadro 23 - Vias de formação humana (social e individual) consideradas.....	200
Quadro 24 - Critérios de objetividade e/ou subjetividade no trato com a Educação do Campo.....	208
Quadro 25 - tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual.....	218

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - REGIÕES ONDE FORAM PRODUZIDAS AS 433 TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO; EDUCAÇÃO NO CAMPO; EDUCAÇÃO RURAL; ESCOLA RURAL.....	61
GRÁFICO 02 – PRODUÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL NA REGIÃO NORDESTE, NOS PERÍODOS DE 1987 À 1999 E 2000 À 2009.....	63
GRÁFICO 03 – VOLUME DE TESES E DISSERTAÇÕES CONSIDERANDO AS EXPRESSÕES EDUCAÇÃO DO CAMPO; EDUCAÇÃO NO CAMPO; EDUCAÇÃO RURAL; ESCOLA RURAL, POR REGIÃO DO BRASIL.....	64

LISTA DE ANEXOS

(os anexos B a K se encontram no Cd-Rom ao final da tese)

ANEXO A – MATRIZ PARADIGMÁTICA.....	243
ANEXO B – RESUMOS TESES EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
ANEXO C – ARQUIVOS COMPLETOS TESES EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
ANEXO D – ARQUIVOS COMPLETOS DISSERTAÇÕES EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
ANEXO E – RESUMOS DISSERTAÇÕES EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
ANEXO F – RESUMOS TESES EDUCAÇÃO NO CAMPO	CD-Rom
ANEXO G – RESUMOS DISSERTAÇÕES EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	CD-Rom
ANEXO H – RESUMOS TESES EDUCAÇÃO RURAL.....	CD-Rom
ANEXO I – RESUMOS DISSERTAÇÕES EDUCAÇÃO RURAL.....	CD-Rom
ANEXO J – RESUMOS TESES ESCOLA RURAL.....	CD-Rom
ANEXO K – RESUMOS DISSERTAÇÕES ESCOLA RURAL.....	CD-Rom

LISTA DE APÊNDICES

(Os apêndices de B a X se encontram no CD-Rom ao final da tese).

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA.....	245
APÊNDICE B – SÍNTESE GERAL DOS DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	CD-Rom
APÊNDICE C – FICHAS DE REGISTRO DAS TESES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE D – PLANILHA DADOS DOUTORADO EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE E – PLANILHA DADOS MESTRADO EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE F – SÍNTESE DADOS EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE G – PLANILHA DADOS DOUTORADO EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE H – PLANILHA DADOS MESTRADO EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE I – SÍNTESE DADOS EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	CD-Rom
APÊNDICE J - PLANILHA DADOS DOUTORADO EDUCAÇÃO RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE K - PLANILHA DADOS MESTRADO EDUCAÇÃO RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE L - SÍNTESE DADOS EDUCAÇÃO RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE M - PLANILHA DADOS DOUTORADO ESCOLA RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE N - PLANILHA DADOS MESTRADO ESCOLA RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE O - SÍNTESE DADOS ESCOLA RURAL.....	CD-Rom
APÊNDICE P – CARACTERIZAÇÃO DAS TESES DEFENDIDAS NOS ESTUDOS.....	CD-Rom

APÊNDICE Q – SITEMATIZAÇÃO DAS TESES DEFENDIDAS NOS ESTUDOS.....	CD-Rom
APÊNDICE R – TABELAS TESES DEFENDIDAS NOS ESTUDOS.....	CD-Rom
APÊNDICE S – IDENTIFICAÇÃO DAS ANTÍTESES.....	CD-Rom
APÊNDICE T – ANÁLISE DETALHADA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA EDUCACIONAL.....	CD-Rom
APÊNDICE U - ANÁLISE DETALHADA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A TEORIA PEDAGÓGICA.....	CD-Rom
APÊNDICE V- ANÁLISE DETALHADA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA.....	CD-Rom
APÊNDICE X- ANÁLISE DETALHADA DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	CD-Rom

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CUML -	Centro Universitário Moura Lacerda
D. -	Dissertações
DR. -	Doutorado
Educ. -	Educação
FGV -	Fundação Getúlio Vargas/RJ
FUFMTS -	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
FUFPI -	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFRG -	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
FUFSE -	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FURB -	Universidade Regional de Blumenau
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS. -	Mestrado
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-	
Campinas -	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG -	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ -	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS -	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
T. -	Teses
UCB -	Universidade Católica de Brasília
UCDB -	Universidade Católica dom Bosco
UCG -	Universidade Católica de Goiás
UCP -	Universidade Católica de Petrópolis
UECO -	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UEL -	Universidade Estadual de Londrina
UEM -	Universidade Estadual de Maringá
UEPG -	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPJM -	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UESB -	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM -	Universidade Federal do Amazonas
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFES -	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF -	Universidade Federal Fluminense
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UFJF -	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFL -	Universidade Federal de Lavras
UFMA -	Universidade Federal do Maranhão
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT -	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA -	Universidade Federal do Pará

UFPB -	Universidade Federal da Paraíba
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel -	Universidade Federal de Pelotas
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE -	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS -	Universidade Federal de Sergipe
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar -	Universidade Federal de São Carlos
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UFV -	Universidade Federal de Viçosa
UFLA -	Universidade Federal de Lavras
UnB -	Universidade de Brasília
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
URNERS -	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Uniará -	Centro Universitário de Araraquara
Unicamp -	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL -	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIJUÍ -	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP -	Universidade Metodista de São Paulo
Unisinos -	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO -	Universidade de Sorocaba
UNIUBE -	Universidade de Uberaba
US -	Universidade Salvador
USF -	Universidade São Francisco
USP -	Universidade de São Paulo
UTPR -	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
Lista de quadros	xv
Lista de gráficos	xxi
Lista de anexos.....	xxiii
Lista de apêndices.....	xxvii
Lista de abreviaturas e siglas.....	xxix

INTRODUÇÃO..... 37

Problema, objetivo, hipóteses, tese.....	51
--	----

CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL: O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS E AS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES NO SÉCULO XXI..... 55

1.1. Características gerais da produção do conhecimento: da Escola Rural à Educação do Campo.....	58
1.2. Projeto histórico, Teoria do Conhecimento, Teoria Educacional e Teoria Pedagógica: a necessidade da tática e estratégia na perspectiva da classe trabalhadora para a educação no período de transição.....	70

CAPÍTULO II – CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL: O LIMITE CRÍTICO ENTRE EDUCAÇÃO/ESCOLA RURAL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO..... 89

2.1. Crítica às teses defendidas e respectivos fundamentos teóricos/filosóficos na produção do conhecimento sobre a educação no meio rural (Escola Rural, Educação Rural, Educação no Campo, Educação do Campo.).....	98
2.1.1. A tese da escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais.....	99

2.1.1.1. Crítica à tese da escola/educação, da organização do trabalho pedagógico, das políticas públicas e da formação de professores com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e da identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais.....	102
2.1.1.2. Crítica à tese da escola rural ‘urbanizada’, a qual descaracteriza a formação rural do jovem, a qual deveria contribuir para sua manutenção no meio rural.....	112
2.1.1.3. Crítica à tese da educação/escola, das proposições pedagógicas e das políticas para educação no meio rural como promotora da cidadania; da transformação da realidade local; do desenvolvimento na construção de uma sociedade menos desigual; das vantagens econômicas e sociais; da melhoria da qualidade de vida; da construção de sujeitos autônomos; da transformação social.....	116
2.1.1.4. Tese dos valores éticos e morais como fundamento da organização do trabalho pedagógico (escola rural).....	120
2.1.1.5. Tese do professor produtor do seu saber que ressignifica sua prática a partir da sua realidade. Os sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática cotidiana determinam a organização do trabalho pedagógico.....	124
2.1.1.6. Tese da Educação do Campo como novo paradigma para a formação superior, cuja referência é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e cotidiano escolar, seu percurso de vida e responsável por sua formação.....	127

CAPÍTULO III - AS ANTÍTESES: IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DA APROPRIAÇÃO DA BASE TÉCNICA E CIENTÍFICA DO TRABALHO PELA CLASSE TRABALHADORA NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO..... 133

3.1. Antíteses identificadas nos 433 resumos: primeiros elementos para uma nova síntese.....	133
3.1.1. Antíteses no grupo 1: estudos que tem como objeto a função social da escola. Relacionam-se principalmente com a teoria educacional.....	134
3.1.2. Antíteses no grupo 2: estudos cujos objetos se aproximam do trabalho pedagógico da escola e do professor, e relacionam-se principalmente com a teoria pedagógica.....	139
3.1.3. Antíteses no grupo 3: estudos que tem como objeto as políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com a educação no meio rural.....	143
3.1.4. Antíteses no grupo 4: estudos que tem como objeto a formação de professores para a educação no meio rural.....	145
3.2. Aprofundando os elementos para construção de uma nova síntese: análise a partir dos estudos de doutorado em Educação do Campo.....	150
3.3. Identificando as regularidades e contradições nas antíteses sobre Educação do Campo: possibilidades para uma nova síntese.....	152

CONCLUSÃO..... 223

REFERÊNCIAS..... 235

ANEXOS.....243

APÊNDICES..... 245

CD-Rom..... 247

INTRODUÇÃO

A tese que estamos expondo, se refere à problemática mais geral da formação humana, em particular, a formação dos trabalhadores do campo em um período de transição¹. O objeto tomado como base para a crítica são teses e dissertações que abordam a problemática da educação no meio rural no Brasil, aprofundando a crítica acerca da Educação do Campo.

Defendida no Grupo PAIDEIA - Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente na Linha de Epistemologia e Teorias da Educação, explicita a relação entre o conhecimento científico desenvolvido no campo educacional e as necessidades históricas da humanidade neste início de século XXI. Consideramos vital investigarmos as formas como os problemas educacionais vêm sendo respondidos pelos educadores/pesquisadores brasileiros em seus estudos, nos identificando assim, dentro do campo dos estudos epistemológicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Especificamente no que diz respeito ao conhecimento científico produzido sobre a Educação do Campo no Brasil, este tem sido discutido em alguns setores da sociedade que estão envolvidos com a problemática. Movimentos Sociais, Secretarias de Educação, Ministérios [da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA)] e Universidades Públicas, são os mais representativos. Podemos observar este movimento nos seguintes exemplos:

- a) em eventos científicos, tais como o I e II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008) e o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro, e I Encontro Internacional de Educação do Campo (2010);
- b) nos encontros de pesquisa dos movimentos sociais e os produtos teóricos do mesmo, como o Caderno do ITERRA, *O MST e a Pesquisa* (2001 e 2007);
- c) nos estados da arte e estudos sobre a produção científica relacionados com a temática da Educação no meio rural, tais como Damasceno e Beserra (2004), Cardoso e Jacomeli (2010), Souza (2009); Vendramini (2008); entre outros.
- d) e nos cerca de 160 grupos de pesquisa cadastrados no diretório de grupos do CNPq que trabalham com a problemática da educação no meio rural.

¹Explicitaremos posteriormente esta questão da transição a partir de Trotsky (2003) e Mészáros (2002).

Para iniciarmos a problematização acerca da educação no meio rural e especialmente sobre a Educação do Campo, recuperamos elementos significativos destes problemas a partir de um balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI, realizado por Frigotto (2011) e encomendado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) para a conferência de abertura da sua XXXIII Reunião Anual. O mesmo aponta, com base nos “circuitos da história” (FERNANDES, 1997 apud FRIGOTTO, 2011), as contradições que envolveram a conjuntura histórica deste início de século. Neste balanço, toma como ponto de partida o ano de 2003, quando se inicia o novo governo - o do presidente Luís Inácio Lula da Silva. A análise deste período permite ao autor apontar que as expectativas das forças progressistas no que dizia respeito à alteração da natureza do projeto societário não ocorreram, sendo a opção centrada na realização de um governo desenvolvimentista, que representou uma continuidade essencial da política macroeconômica dos governos FHC, mesmo havendo investimentos na melhoria da vida de uma fração de classe (trabalhadora).

O problema central apontado pelo autor é que as medidas compensatórias não se vinculam ***à radicalidade que vai muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista, sem confrontar as relações sociais dominantes.*** (FRIGOTTO, 2011, p.240). Diante disso, segundo o mesmo, o governo, ao focar seu projeto desenvolvimentista no consumo, e ao desenvolver políticas para a grande massa desvalida, harmonizando-as com os interesses das classes dominantes, não disputou um projeto educacional antagônico, nem no conteúdo, nem no método, nem na forma. Estes fatores explicam tanto porque a produção teórica da década de 1990, produzida no processo dos diversos enfrentamentos políticos das forças progressistas, não foram apropriados por diversos setores sociais ligados à educação; quanto porque houve a fragmentação e o abandono por grande parte dos setores críticos organizados da área na disputa da direção das políticas educacionais, ao que Frigotto apresenta uma crítica severa. Por um lado, o purismo teórico que considera reformismo qualquer possibilidade de avanço, ocasiona um imobilismo, e por outro, abre espaço para os oportunistas subordinarem as políticas educacionais aos seus interesses.

Desta forma, no plano das políticas educacionais, as concepções e práticas vigentes na década de 1990 imprimem forma à primeira década do século XXI,

afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo não só o conteúdo do conhecimento como também os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Ainda, ao tratar das políticas educacionais recuperando historicamente as idéias dominantes na década de 1930; na constituição de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases; no percurso do PNE subsumido ao Plano de Desenvolvimento da Educação; Frigotto aponta que estas demonstram e confirmam que continuam vigentes as análises das décadas anteriores nas quais (...) *as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio* (Cândido, 1984, p.28 apud Frigotto, 2011, p.242); e *que a educação nunca foi algo de fundamental no Brasil* (Fernandes, 1992 apud Frigotto, 2011, p.243).

De forma a explicitar as contradições, demonstra que neste governo há diferenças, no que diz respeito à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e à forma como foi posto em prática o financiamento, tais como a criação de quatorze Universidades Federais; a realização de concursos públicos; a ampliação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia; a ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, indígena e afro-descendente; o apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra e às iniciativas no processo de alteração das concepções e práticas de educação do campo; na incorporação da educação infantil e do ensino médio no FUNDEB, mesmo com todos os limites da natureza dos recursos. Porém, diante destas contradições, o autor aponta:

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2011, p.245).

Frigotto (2011), após apresentar argumentos sobre a hegemonia da visão mercantil na educação nesta primeira década do século XXI, se volta, na última parte da sua análise, à questão do papel dos mais de 100 programas de pós-graduação reconhecidos na área da educação, do que isto significa socialmente no embate em torno da abertura dos circuitos da nossa história. Para refletir sobre isso, recupera os temas tratados nas reuniões anteriores da ANPED. No ano de

2001, Francisco de Oliveira, que tratou sobre *Intelectuais, conhecimento e espaço público* destacou que:

um célere processo de transformação do conhecimento em mercadoria e, conseqüentemente, o encurtamento do espaço público e, ao mesmo tempo, a redução do conhecimento à intoxicação de informações, provocando a perda de sua radicalidade. (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 2011, p.250).

No ano de 2003, Marilena Chauí, na abertura da Reunião anual da ANPED, abordou o tema *A universidade pública sob nova perspectiva* e sua análise coincidiu com a de Oliveira, quando, segundo Frigotto:

O ponto central de sua análise foi o processo que vem transformando a Universidade pública, instituição vinculada ao Estado republicano, em *organização social*, prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao subtrair sua referência da esfera pública, terreno dos direitos universais, e ser referida ao mercado, a Universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. (Idem, p. 250).

Frigotto destaca duas consequências das diversas que Chauí aponta em sua fala, de forma radical, no que diz respeito ao nosso papel como pesquisadores e docentes: a primeira é como acumulação flexível, que se expressa num processo produtivo fragmentado e disperso no espaço e no tempo e reunificado no efêmero e fugaz, incide na produção intelectual; e a segunda, refere-se aos pontos que nos traz como desafios a enfrentar para reverter a lógica mercantil da Universidade operacional, destacando, para tanto, a necessidade de conhecimento dos clássicos e sua contribuição para entendermos as mudanças atuais que, diferentes do discurso em voga que nos fala de uma sociedade de incerteza, significam que vivemos tempos de insegurança. (FRIGOTTO, 2011, p. 250).

Após desenvolver e demonstrar elementos acerca do que apontaram Oliveira e Chauí, Frigotto conclui retomando o que Florestan Fernandes aponta como tarefa para superação das problemáticas levantadas

é o de nos repor, como intelectuais, nas relações e conflitos de classe. Mas, ele sublinha e eu, na trilha de suas lições, reitero: de nada adiantará uma retórica ultraradical, de condenação ou de expiação. O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real (Fernandes, op.cit, p.231). É desafio – urgente e necessário – para cada um de nós e para a Associação em seu conjunto. (FRIGOTTO, 2011, p. 252).

Ao recuperarmos a análise de Frigotto para iniciarmos a exposição desta tese, nossa intenção foi, por um lado, nos situar neste conjunto de pessoas que compõem a pós-graduação em Educação no Brasil, que compõem o corpo docente de formação de professores no Brasil; e por outro, de demonstrar politicamente a necessidade histórica do balanço que desenvolvemos por meio desta tese, que tem a intenção de contribuir na construção de pontos de partida para a *alteração real* da condição educacional dos trabalhadores brasileiros. Também é importante confrontar nossas opções teóricas com as necessidades históricas concretas do nosso tempo – o que destaca Chauí, quando se refere à necessidade dos clássicos para a compreensão e enfrentamento da condição que ela denomina de “insegurança”.

É importante destacar neste balanço, que a proposição pedagógica dos movimentos de luta do campo figura, neste período, como uma possibilidade de alteração das concepções e práticas de educação do campo. Porém, vale ressaltar que, como foco de uma das políticas dos governos LULA, esta proposição gestada no processo de luta dos trabalhadores do campo brasileiro, sofreu as determinações que a impuseram (e continuam impondo) sérias contradições. Porém o fato de Frigotto, em seu balanço, tê-lo citado, indica que algo de significativo vem ocorrendo neste âmbito.

Por outro lado, os trabalhadores do campo se mostravam também, no início da primeira década do século XXI, segundo Meszáros (2002, p.33), como um exemplo para a criação da alternativa radical ao modo de reprodução metabólica do capital, sendo *o Movimento Sem-Terra no Brasil, que continua a afirmar seus objetivos com grande rigor e coragem, gerando ecos em diferentes partes do mundo*.

Duas observações acerca do exposto sobre a Educação do Campo e sua origem histórica – a de Frigotto e a de Mészáros introduzem o teor da necessidade contraditória que incita a elaboração da presente tese: a origem de classe (trabalhadora em luta) desta proposição; e seu conteúdo (fundamentos filosóficos, ideológicos, políticos e pedagógicos), que vem sendo disputado em meio à luta de classes.

Recuperamos em Caldart (2010) seis pontos principais tratados em um texto que contém notas sobre a constituição originária da Educação do Campo, a fim de caracterizarmos o objeto que tomamos para estudo e explicitarmos as categorias tomadas como ponto de partida para análise.

O primeiro diz respeito à **Educação do Campo como crítica**. *A Educação do Campo surge como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo*. Segundo Caldart (2010, p.106),

Essa crítica nunca foi à educação em si mesma, porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.

Caldart aponta que essa crítica não se constituiu apenas como denúncia, mas como contrapontos de práticas, construção de alternativas, de políticas, como crítica projetiva de transformações. Segundo a autora, é neste parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada, e não como se fosse um ideal ou ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a educação deve se sujeitar. Também aponta a necessidade de uma crítica materialista para análise deste fenômeno:

(...) a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concretos, independentemente de que, por sua vez, possa e deva atuar sobre eles. (ENGUITA, 1993, p. 79 apud CALDART, 2010, p. 107).

A idéia que a Educação do Campo não tem um fim em si mesmo se torna o parâmetro central para a crítica à produção do conhecimento nesta área. Segue-se à segunda característica da Educação do campo apontada por Caldart (2010, p.107): **os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo**. *Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST*.

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Em relação aos sujeitos em luta, é importante destacar que, na presente tese, estamos considerando que se existe luta, esta se configura como uma luta entre as classes (burgueses e trabalhadores) que tem interesses irreconciliáveis, cuja principal prova é a existência do Estado Burguês (LÊNIN, 2010). A luta dos trabalhadores do campo com o conseqüente surgimento da Educação do Campo demonstra a necessidade de mais este critério teórico-metodológico para a

análise crítica pretendida: a necessidade de vínculo orgânico com a luta dos trabalhadores do campo. Neste sentido concordamos com Vendramini (2010, p. 130) que *a Educação do Campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade.*

O vínculo da Educação do Campo com a luta dos trabalhadores imprime a esta a terceira característica apontada por Caldart (2010), na qual **a Educação do Campo continua uma tradição pedagógica emancipatória.**

A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista (...). Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx). (CALDART, 2010, p.109).

Além disso, a autora apresenta interrogações que considera importante em relação à *teoria pedagógica*, e através das quais apresenta elementos que julgamos importante ser mencionados neste estudo:

1ª) (...) Os movimentos sociais camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma “Pedagogia do Movimento”, afirmando a *luta social* e a *organização coletiva* (constituidoras do Movimento Social) como matrizes formadoras. Essa formulação, em boa medida, já está em Marx, em sua concepção de práxis ao mesmo tempo como produção e transformação do mundo (que tem no trabalho sua centralidade, mas que vai além dele), porém não tinha sido desdobrada/elaborada pela área da pedagogia (que se centrou mais na reflexão sobre o trabalho e a cultura), a não ser indiretamente, com outro aspecto, em Paulo Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido*.

(...)

2ª) O vínculo entre educação e *trabalho*, central na concepção de uma educação emancipatória, e na própria concepção da práxis como princípio educativo, quando se desdobrou na reflexão específica sobre uma pedagogia do trabalho, teve como objeto central de reflexão teórica o trabalho na sua forma urbano-industrial (Gramsci, Makarenko, Pistrak). Da mesma forma, hoje, quando se

reflete sobre integração entre educação básica e formação específica para o trabalho, o olhar se coloca para a lógica do trabalho que predomina nas cidades.

(...)

3ª) Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado”, ou produzido na luta de classes, a Educação do Campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata, como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. (CALDART, 2010, p. 110-112).

É possível verificar no exposto por Caldart que a Educação do Campo se apóia nas referências teóricas formuladas com orientação de classe (trabalhadora), tendo o trabalho como categoria central e fundante das propostas educativas e lógico-científicas, mesmo a autora dando pouco peso ao fato de que estas formulações fazem parte do que ela denomina de “ciência moderna” (tomada como algo negativo), ao ter originado sua base a partir da contradição capital-trabalho. Em outras palavras, a criticada “ciência moderna” revelou contraditoriamente as condições para que a teoria marxista e a pedagogia socialista fossem elaboradas em contraponto à racionalidade burguesa insensata e sua expressão na produção do conhecimento e na educação. Esta será uma questão central em nossa tese – o modo de produção e a base técnica e científica do trabalho como estrutura fundante de um projeto educativo dos trabalhadores, o que inclui discutir a questão do conhecimento desenvolvido historicamente pela humanidade como base para o desenvolvimento do trabalho humano.

O quarto ponto característico da Educação do campo é o da **afirmação das escolas do campo**. *A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos.*

(...) Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar “em tese” – como instituição, cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica (...).

(...) retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do

conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2010, p. 113).

Mesmo que tenhamos divergência sobre o que a autora aponta para a escola do campo, concordamos sobre a defesa da sua necessidade histórica, o que é um ponto de partida extremamente importante para o debate que empreendemos nesta tese. O quinto destaque sobre a origem da Educação do Campo é a sua **relação com a luta de classes**.

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses.

(...)

A ofensiva do capital no campo (talvez mais violenta na proporção da própria crise estrutural do capital) está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta, da humanidade. O debate mundial que está sendo feito hoje sobre a crise alimentar é emblemático, inclusive para mostrar a relação entre campo e cidade (CALDART, 2010, p. 113).

O debate sobre a reestruturação produtiva e da base técnica e científica do trabalho está expresso nos modelos produtivos que se confrontam por meio da luta de classes – o agronegócio e a agricultura familiar. A expressão concreta do trabalho no campo é uma referência necessária neste estudo, na medida em que nos possibilita confrontá-la com o conhecimento que os pesquisadores da educação do campo vêm desenvolvendo.

O sexto elemento constitutivo da origem da Educação do campo é **a vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública**.

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras.

(...)

A dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do Campo, mas sua configuração, e mesmo sua centralidade, foram definidas no processo, com a ampliação dos sujeitos envolvidos e das

articulações políticas, e pelas novas possibilidades abertas por um governo federal como o de Lula da Silva. Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do Campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. (Idem, p. 118).

Caldart aponta que no percurso da Educação do Campo a política pública foi se desenhando como um dos seus pilares principais e destaca que esta focalização de lutas, de articulações, de práticas em torno da política pública vem representando, *ao mesmo tempo, um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos Movimentos Sociais do Campo em relação à educação*. O avanço diz respeito à articulação com os interesses gerais do povo, do conjunto da classe trabalhadora; além disso, há o que denomina de radicalização, que significa que não como construir um projeto alternativo de campo sem ampliar as lutas, as alianças, inclusive para além do campo; segundo a mesma, não há como avançar em transformações importantes sem incluir na agenda de lutas a democratização do Estado, com todas as contradições implicadas nisto. Os retrocessos estão ligados à perda de radicalidade por meio de concessões e estreitamentos, dada a correlação de forças desfavorável aos trabalhadores e à idéia de transformações sociais radicais, que implicam na assepsia política da Educação do Campo no âmbito do Estado, assim como a política pública de Educação do Campo proposta pelo Estado só pode ser política de educação escolar, impondo uma adequação do conteúdo da Educação do Campo à forma imposta e instituída pelo Estado,

o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos Movimentos Sociais, pela Pedagogia do Movimento. No âmbito das políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas, relacionadas à produção, à cultura, à saúde. Precisa ter uma “pasta” de Educação do Campo quase em cada ministério (ou secretaria de Estado) para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos. (CALDART, 2010, p.120).

Este e os outros elementos constitutivos da Educação do Campo sistematizados por Caldart serão confrontados, por meio da análise da produção do conhecimento sobre a educação no meio rural. Por hora, tomamos como uma referência² que nos permite caracterizar o fenômeno em sua forma hipoteticamente mais desenvolvida – a Educação do Campo, em cuja temática

² É possível considerar que Caldart não é a única a escrever sobre a Educação do Campo e seus fundamentos, porém encontramos em seus escritos uma caracterização que se constitui como uma amostra sistemática sobre este assunto, mesmo que haja divergências com outras caracterizações. Outros autores de grande envergadura tratam deste assunto, dentre eles os quais se destacam Célia Vendramini, Marlene Ribeiro, Mônica Molina, entre outros.

aprofundaremos as análises do conhecimento que vem sendo desenvolvido nas universidades. A categoria da **crítica**, tomada por Caldart por meio de Enguita (1979), se constitui como a categoria central e ponto de partida para as demais, uma vez que a crítica é o primeiro passo para constituir uma antítese ao que está posto. Estão inclusos nesta os sujeitos que criticam (movimentos sociais em estado de luta), o objeto da crítica (o projeto educacional e sua origem social concreta), as referências para a crítica (a teoria marxista e a pedagogia socialista), as relações que se estabelecem para materializar a crítica (com o Estado, com outros movimentos sociais), o terreno da crítica (a luta de classes no modo de produção capitalista).

Recuperando Enguita (1985), aprofundamos o que autor aponta sobre a categoria da crítica. Para este, há a necessidade, antes de desenvolver uma teoria da educação, de delimitar uma crítica da educação, o fazendo partindo das seguintes questões: *Qué es, pues para Marx, una crítica de la educación? En qué sentido podemos hablar de una crítica marxiana de la educación? Qué características tendrá esta crítica?* Ampliando a síntese apontada por Caldart, retomamos as respostas sistematizadas por Enguita às questões postas, de forma a delimitar nossas intenções com o desenvolvimento da presente tese, já que esta – a crítica-, é uma categoria fundamental que caracteriza a Educação do Campo.

Enguita (1985) aponta que uma crítica da educação: em primeiro lugar, se trata de uma *crítica*. Não é possível encontrar em Marx a intenção de elaborar um modelo de educação a partir do qual seria medida a educação existente ou que seria preparada a educação do futuro. Se há, como gosta de dizer Snyders, ‘*un componente pedagógico del marxismo*’, este tem que ser algo construído ‘*a la contra*’, e não o resultado de um plano alternativo de educação, nem tampouco a educação de um plano alternativo de sociedade, igualmente inexistente. Em segundo lugar, a crítica tem que ser *materialista*. Não tem sentido em Marx a crítica a partir de possíveis ideais educativos ou eventualmente, de uma determinada idéia definida de homem e das suas necessidades. Ao contrário: a crítica deve ser construída sobre a base de que não existem nem homem abstrato, nem homem em geral, mas sim o homem que vive dentro de uma dada sociedade e em um dado momento histórico, que está determinado pela configuração social e pelo desenvolvimento histórico concreto, dos quais emergem necessidades, não limitadas somente ao homem, mas sim necessidades históricas e sociais, entre as quais estão as necessidades no aspecto educativo. Em terceiro lugar, a crítica não deve perder em momento algum a visão de *totalidade* - histórica e social. Se um dos objetivos confessos de toda educação é

formar a consciência do homem, a crítica da educação deve abarcar todas as vias através das quais se produz e reproduz a consciência social e individual. Da mesma maneira, as instituições educativas em sua existência separada e autônoma, não serão tomadas como instituições naturais, mas sim como um produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro do transcurso da totalidade da qual faz parte, ou seja, como produto de um estágio de desenvolvimento social. Em quarto lugar, a crítica deve, considerando que a educação é inculcação de uma série de valores, idéias, atitudes etc., predeterminados, o objetivo da crítica marxiana não é o de opor a estes valores outros distintos e alternativos, mas sim (...) *mostrar la relación entre los valores educativos e las condiciones materiales que les subyacen y contribuir a la destrucción de tales bases materiales*, quando fizerem parte de um estágio histórico esgotado (Idem, p.86). A crítica destes valores educativos é, por sua vez, a crítica de todo o reformismo pedagógico que consiste em modificar as consciências através da ação educativa, da inculcação, da ação pedagógica. Em quinto lugar, se a ideologia e as superestruturas sociais (dentre elas o aparato educativo) encontram sua explicação na crítica à economia política, a própria análise econômica terá muito a dizer ao situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, sobre o papel da educação no processo geral de produção social, seu surgimento enquanto necessidade social (não meramente individual), e as potencialidades da antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação. Em sexto lugar, há que se compreender a valoração crítica da educação realmente existente, das idéias dominantes sobre a educação, e de outros aspectos da vida social que contribuem para os sucessos ou fracassos no campo da educação. Esta valoração crítica não se deterá simplesmente e será satisfeita na enumeração de obstáculos que a organização da sociedade põe na realização de qualquer ideal educativo que pretenda transcendê-la, mas deverá, sobretudo, tratar de *localizar lãs tendencias ya existentes* dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão, uma vez livres de entraves, as tendências da educação do futuro. (C. f. ENGUITA, 1985, pp. 85-87).

Com base nestas premissas foi elaborada uma ficha de registro de teses em “Educação do campo” (ver apêndice C na pasta ‘educação do campo doutorado’), a qual consta de vinte questões que articulam as premissas da crítica da educação em Marx aos elementos epistemológicos das pesquisas.

A análise epistemológica realizada considerou as contribuições de Sánchez Gamboa (1998, 2007), que elaborou um instrumento denominado *Matriz Paradigmática*³. Segundo o autor, esta matriz foi elaborada com a intenção de colaborar nos estudos epistemológicos, frente à necessidade de analisar a proliferação de pesquisas, indagando que tipo de pesquisa está se realizando, sua qualidade, sua utilização, onde é realizada, em que condições, o tipo de conteúdos que desenvolve, temas escolhidos, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas.

A matriz paradigmática recupera através dos elementos de articulação lógica e dos pressupostos da pesquisa científica, a relação que se estabelece entre pergunta e resposta. A opção pela utilização deste instrumento se deu por este possibilitar a recuperação dos elementos fundamentais desta lógica, própria do tipo de fontes com as quais estamos trabalhando (433 teses e dissertações produzidas entre 1987 e 2009) (Ver apêndice B). Ainda, os elementos fundamentais da lógica da produção científica guardam em si, as intencionalidades políticas, ideológicas, éticas, filosóficas dos pesquisadores que se expressam de forma sistemática nos elementos que compõem a pesquisa. Dos elementos da pesquisa destacam-se desde os relacionados com a pergunta científica (questões investigativas, problema e objetivos), passamos pelos aspectos relacionados com o nível teórico das pesquisas (a interpretação dos resultados, teorias desenvolvidas, autores citados, polêmicas e críticas a outras teorias) chegando principalmente aos pressupostos gnosiológicos (concepções de sujeito e objeto, critérios de objetividade ou subjetividade utilizados nas pesquisas) e ontológicos (conceitos e categorias gerais sobre a realidade e da relação do homem com esta realidade).

Na presente tese, analisamos os resumos dos 433 estudos (68 teses e 365 dissertações) que tratam da educação no meio rural, localizados no banco de teses e dissertações da CAPES a partir das expressões exatas – *educação do campo*; *educação no campo*; *educação rural e escola rural*. (Ver apêndice A). Buscamos identificar a tese central defendida pelos autores, as quais foram agrupadas de acordo com a problemática abordada: (1) Teoria Educacional; (2) Teoria Pedagógica; (3) Políticas Públicas; (4) Formação de Professores; (5) Outros temas relacionados. Da mesma forma procedemos com a amostra de 20 teses sobre educação do campo analisadas na íntegra.

³ Anexo A.

Dentro de cada uma destas foram agrupadas as regularidades do conteúdo apresentado, as quais denominamos “teses”, para posteriores caracterização e crítica pautadas nas premissas teóricas e programáticas delimitadas neste estudo.

Após a caracterização e crítica geral aos 433 resumos e 20 teses em educação do campo, selecionamos, para aprofundamento da análise, os núcleos centrais de teses e dissertações que defendem a perspectiva da classe trabalhadora, o que denominamos de antíteses. Tomamos como fundamentos teóricos da crítica à produção do conhecimento sobre a Educação no meio rural, a categoria *modo de produção* e como expressão deste, a *base técnica do trabalho* no campo, considerando a estrutura fundiária e a luta de classes pela reforma agrária em curso no campo Brasileiro. A estrutura fundiária se expressa concretamente fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’ que se caracteriza como *a abordagem neoliberal do mercado aplicado à terra*. (ROSSET, 2004, p. 16). Esta abordagem fundamenta as políticas do Banco Mundial para a ‘administração da terra’, através das quais se aprofunda a concentração de terras. É neste âmbito que consideramos que a Educação do Campo deve ser estruturada - o das condições concretas das quais emanam as necessidades vitais do seu desenvolvimento. Buscamos não alimentar ilusões de que as necessidades vitais do desenvolvimento da Educação do Campo são unicamente da classe trabalhadora em luta. Sendo assim, consideramos as contradições que podem colocar a Educação do Campo em tal patamar que a mesma seja apropriada pelo discurso burguês e por meio da sua incorporação ao Estado, contribua para a manutenção das baixas condições educacionais da classe trabalhadora.

A opção por tomar a categoria da *crítica* como base para a análise da produção do conhecimento sobre a Educação no meio rural, e em particular, a Educação do Campo no Brasil, se baseia na consideração de que esta última se origina na luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção – especialmente da terra-, o que a alinha às reivindicações históricas dos trabalhadores, e, portanto, necessitamos constantemente manter a vigilância epistemológica acerca da mesma, sob pena de esta ser apropriada indevidamente, alterada em sua essência e ter incorporada discursos retrógrados em relação à luta de classes. De forma a não incorreremos no risco de limitar nosso objeto de estudo ao singular que é a Educação do Campo no Brasil, buscamos entendê-lo como particularidade que estabelece relações com o movimento geral dos trabalhadores na história e a relação dos homens com a terra.

Portanto, a categoria que articula a crítica à produção do conhecimento é a *transição*. Para discutir sobre a mesma partimos de referências básicas – as contribuições de Marx e Engels (2008, 2007) Marx (1991, 1987); Trotsky (2008), e Mészáros (2002). Este último entende que na situação atual do modo de produção do capital, a transição *emerge da relação com o aprofundamento da crise estrutural do capital como um fenômeno global*. (MÉSZÁROS, 2002, p.1069). Sua análise corrobora com a tese de Trotsky, que analisou, ainda em 1938, que as condições para a transição já estavam dadas e chegavam a apodrecer, destacando o papel das direções no processo de transição. Elaborar uma tese em um contexto como este, requer que reconheçamos o período em que vivemos, o que implica em nos comprometermos com a crítica ao papel que vem assumindo as direções, assim como a direção que o conhecimento científico elaborado por estas cumpre hoje na luta de classe.

De posse dos elementos até aqui delimitados, elaboramos o seguinte **problema investigativo**: sobre quais fundamentos gnosiológicos e ontológicos relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica estão constituídas as teses e dissertações acerca da educação no meio rural no Brasil, e quais limites e possibilidades apresentam para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição à outro modo de produção?

Nosso **objetivo** é o de analisar criticamente teses e dissertações sobre a educação no meio rural no Brasil, no que diz respeito às teorias do conhecimento, educacional e pedagógica sobre a qual estão assentadas, apontando possíveis antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição, especialmente no que diz respeito à base técnica e científica do trabalho, considerando o modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’).

As **hipóteses** foram assim formuladas (no processo de desenvolvimento do estudo constatamos contradições que serão retomadas nas conclusões):

1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’), ou seja, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com

os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.

2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais é possível identificar contribuições significativas acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção.

A **tese** defendida é que o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina.

Esta referência na base técnica e científica do trabalho permite que o trabalho pedagógico seja desenvolvido considerando a contradição fundamental do modo de produção (capital-trabalho). Desta forma a escolarização deverá possibilitar a apropriação dos conhecimentos objetivos que ampliem a compreensão e a explicação da base técnica e científica do trabalho, elaborados historicamente pela humanidade na luta por sua existência.

Consideramos que é possível que a Educação do Campo possa contribuir mais profundamente com o processo de transição das formas de apropriação da cultura humana em tempos de crise estrutural do sistema de sociometabolismo do capital, período de transição em que se encontra a humanidade neste início de século XXI.

Explicitados os elementos necessários para que o leitor se aproprie da intencionalidade e operacionalização desta pesquisa, resta-nos apontar a lógica com a qual a expomos. Pensamos na opção tradicional de apresentação, a qual consiste em uma introdução, um primeiro capítulo onde são apresentadas as referências teóricas, um segundo no qual se expõe a metodologia, um terceiro capítulo onde são expostos e discutidos os dados e uma conclusão. Este modelo nos coloca diante de uma opção etapista e mecanicista no desenvolvimento da exposição, onde se confunde o método de elaboração com o método de exposição. E ainda, impõe nos arriscarmos no recorrente problema da análise dos dados, na qual se ‘esquece’ da teoria exposta no primeiro capítulo, e termina-se por realizar uma constatação dos dados da realidade. Diante disto, optamos por expor esta tese considerando os aspectos abaixo elencados.

Inicialmente, partimos das características mais gerais da Educação no meio rural no Brasil, a quantidade da produção, os anos e as regiões do país nas quais os estudos foram produzidos, e as problemáticas teóricas que emergem desta primeira aproximação aos dados. Estas problemáticas nos impulsionam para o segundo aspecto abordado no primeiro capítulo, que trata especialmente dos pontos de partida com os quais enfrentamos teoricamente as problemáticas identificadas na produção teórica analisada. São pontos de partida porque os pressupostos teóricos expostos sustentaram fundamentalmente as sistematizações das informações acerca das 433 teses e dissertações localizadas. Estas sistematizações, portanto, obedeceram a uma lógica de articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, por meio do método materialista histórico-dialético. Também, são pontos de partida porque no decorrer do capítulo II, quando apresentamos a sistematização e análise crítica das teses que hegemonicamente são defendidas nos estudos analisados, emergiu a necessidade de buscarmos referências que sustentassem a crítica às mesmas. Como é de se esperar em qualquer investigação científica, algo novo estava sendo ‘descoberto’, caso contrário não faria sentido pesquisarmos (KOSIK, 1976). Isto nos exigiu que buscássemos outras referências além das inicialmente delimitadas, de forma que pudéssemos estabelecer a análise específica dos elementos que emergiram dos 433 resumos e da amostra composta por 20 estudos com a temática da educação do campo em nível de doutorado.

Durante a identificação das teses hegemônicas, ficou exposta a necessidade de confrontarmos os achados teóricos com e as pesquisas acerca da Educação do Campo (hipoteticamente o grau mais desenvolvido do fenômeno), assim como com outros estudos em *educação rural*, *escola rural* e *educação no campo* que apresentavam contrapontos ao que estava colocado hegemonicamente na produção analisada. Para tanto, expomos no terceiro capítulo os elementos específicos acerca dos estudos que defendiam as aqui denominadas ‘antíteses’ sobre a educação dos trabalhadores do campo, criticando-os e apresentando os fundamentos teóricos da crítica, os quais dizem respeito ao modo de produção e à base técnica do trabalho.

Nas conclusões defendemos nossa tese recolocando a necessidade histórica que tem a classe trabalhadora do campo em ter a propriedade daquilo que é necessário para alterar significativamente sua formação de forma a contribuir concretamente com o processo de transição para outro modo de produção da existência que supere o capital, apontando que os estudos da pós-graduação que se querem alinhados com as necessidades educativas dos

trabalhadores, provisoriamente reconhecida como Educação do Campo, necessitam se estruturar sobre este patamar.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL: O GRAU DE DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS E AS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES NO SÉCULO XXI

O presente capítulo tem como objetivo explicitar as características gerais da produção do conhecimento (teses e dissertações) acerca da Educação no Campo do Brasil, contrastando-as com o desenvolvimento das pesquisas em torno da *Educação Rural*, *Escola Rural* e *Educação no Campo*. Conforme apresentamos na introdução deste estudo, a Educação do Campo nasce como crítica às concepções que tem por fundamento a Educação Rural. Neste sentido, a explicitação das características dos estudos que abordam a temática da educação no meio rural torna-se extremamente necessária à sua crítica geral.

A avaliação da produção científica é entendida como uma atividade que tem origem na necessidade vital da reflexão crítica da produção do conhecimento e da concepção de Epistemologia enquanto lógica e teoria do conhecimento (KOPNIN, 1978), que relaciona aspectos internos (lógicos) e externos (históricos). Relacionar estes aspectos significa abordar duas dimensões na análise: a *epistemológica*, que nos aponta os elementos técnicos, teóricos, metodológicos, e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, que expressam posicionamentos teóricos, ideológicos e políticos por parte dos pesquisadores; e a *histórica*, que conferem movimento à produção a ser analisada, fornecendo possibilidades explicativas, recuperando as condições sociais-econômico-políticas que determinam a produção científica em questão. Acontece que não vivemos em uma história ‘idealizada’ ou ‘neutra’. Ao contrário, vivemos em uma história concreta, em um tempo histórico marcado pelo modo de produção capitalista. Assim, a avaliação crítica à produção do conhecimento tem como ponto de partida a tese de que o conhecimento, na sociedade do capital, adquire forças produtivas, política e ideológica, conforme nos aponta Sobral (1986): *força produtiva* – quando, o conhecimento produzido, incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; *força política* – quando incorporado à sociedade industrial, à modernidade e à [pretensa] pós-modernidade, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida,

processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; e *força ideológica* – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos (Cf. SOBRAL, 1986, p.287-305).

Nos 22 anos em que foram produzidos os 433 estudos analisados, delineia-se um período histórico contraditório durante o qual, do ponto de vista internacional, decretava-se o fim da história, considerando-se a queda do Muro de Berlim, e em âmbito nacional houve um ânimo das lutas dos trabalhadores que no Brasil ganharam fôlego e organização frente ao fim da ditadura militar (final da década de 1980), e a consolidação do projeto neoliberal no Brasil com o avanço do imperialismo (até o fim da década 1990 principalmente).

As fontes selecionadas para a crítica foram teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2009, cujas informações estavam disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), coletadas no período entre julho de 2008 e maio de 2009⁵.

De acordo com o método de conhecimento do real que estamos no valendo – o materialista histórico dialético – tomamos como critério de seleção das fontes, uma premissa fundamental do método apontada por Duarte, ao explicar a tese de Marx sobre as relações entre o lógico e o histórico: *a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento deste fenômeno*. (2003, p.68). O autor nos chama a atenção de que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto em estudo, e a análise só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto se for apoiada em uma perspectiva crítica, caso contrário, legitima-se apenas o estado atual e não se atinge o objetivo de compreender melhor as possibilidades de transformação da situação estudada. (Idem, p.71). Neste sentido, estaremos, em primeiro lugar, caracterizando o geral das 433 teses e dissertações localizadas, e em seguida, aprofundando a crítica a partir da análise de 20 teses em Educação do Campo (o que representa 71,42% do total das teses com esta temática e 25% dos estudos em educação do campo localizados), uma vez que

⁴ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

⁵ No *anexo A* encontra-se um protocolo com o detalhamento preciso dos procedimentos para a abordagem ao banco de teses e dissertações da CAPES. Consideramos importante explicitar os procedimentos detalhadamente por entender que este trabalho deve ter continuidade, já que o consideramos uma pesquisa matricial, e outros pesquisadores poderão se valer destas informações para desenvolver outros trabalhos.

esta amostra compreende hipoteticamente o grau mais desenvolvido da produção, por se tratar de estudos em nível de doutorado, cuja temática é a Educação do Campo.

Abordarmos as teses e dissertações considerando-as como o estado mais desenvolvido da produção científica, em especial as teses, cuja elaboração, em hipótese, pressupõe maior tempo e maior profundidade nas análises. No que diz respeito às proposições teóricas para a educação no meio rural, delimitamos nossa crítica às teses sobre Educação do Campo, entendendo que esta, gestada pelos movimentos de luta social, se situa na contramão do que Frigotto (2010) identificou como o projeto para a educação ligada ao projeto desenvolvimentista para o consumo, implementado pelos últimos governos.

Com a Educação do Campo, os movimentos de luta pretendem alinhar a educação aos interesses da classe trabalhadora do campo, disputando um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método, e na forma. Mas não devemos descuidar daquilo que alerta Vendramini (2010, p.129) - *Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, consideramos a Educação do Campo uma particularidade do universal*. Isto porque, nossa intenção, conforme anunciamos no início desta tese, é tratar da problemática mais geral da formação humana dos trabalhadores em um período de transição, e para tanto, tomamos a particularidade da Educação do Campo como uma proposição que vem sendo amplamente debatida e desenvolvida em nosso país como forma de resistência (Caldart, 2010). Portanto, esta forma de resistência tomada por nós, é da classe trabalhadora e não somente da ‘classe trabalhadora do campo’ ou da ‘classe trabalhadora da cidade’.

Consideramos como hipótese que é possível que a produção explicita um retrocesso em relação ao que vem se propondo a Educação do Campo, consequência do próprio movimento da luta de classes no campo, que nos últimos anos deu sinais de desaceleração por estar inserido no contexto da forte relação entre a Educação do Campo e as políticas do governo, em especial dos governos Lula da Silva. Desta forma, a consequência teórica deste retrocesso vem, dialeticamente, impulsionando as proposições para a Educação do Campo, o que consideramos extremamente problemático, demonstrando a necessidade de análise sistemática desta produção em confronto com as condições históricas do capitalismo em crise e sua expressão no campo brasileiro no período de transição.

1.1. Características gerais da produção do conhecimento: da Escola Rural à Educação do Campo

Para chegarmos a uma sistematização e crítica da produção do conhecimento em nível de mestrado e doutorado acerca da educação no meio rural, realizamos o levantamento das teses e dissertações existentes, considerando as expressões exatas *Educação do Campo* (foram localizados e identificados 125 estudos – 28 teses e 97 dissertações, produzidas a partir de 2003); *Educação no Campo* (com 25 estudos localizados e identificados, sendo 5 teses e 20 dissertações produzidas a partir de 1992); *Educação rural* (foram localizados e identificados 161 estudos, sendo 24 teses e 137 dissertações, produzidas desde 1987 até 2009); e *Escola rural* (com 122 estudos localizados e identificados, dos quais, 11 são teses e 111 são dissertações, produzidas desde 1987 até 2009), totalizando 433 estudos localizados e identificados através dos resumos dos mesmo, disponibilizados no portal da Capes, dos quais, 365 são referentes às dissertações e 68 às teses.

O período compreendido entre 1987 e 2009 ao qual fazemos referência no parágrafo acima, diz respeito a dois aspectos. O primeiro deles é que o banco de teses e dissertações da Capes, disponibiliza um acervo que se inicia em 1987. O segundo, é que para efeito de finalização desta tese em tempo hábil, tomamos a decisão de encerrar a busca em 2010, de forma que tivéssemos tempo para a sistematização e análise dos dados. Cabe ressaltar que mesmo que quiséssemos complementar os dados com o ano de 2010, estes não estariam disponíveis no portal, já que os estudos desenvolvidos e defendidos este ano estariam em andamento, ou seus registros só seriam encaminhados no final das atividades anuais dos programas de pós-graduação.

Apesar de não ser nosso foco, há uma necessidade de situar os estatutos do termo “rural” e “do campo”. Isto para justificar a busca pelas expressões exatas acima enunciadas. Se a Educação do Campo surge como crítica à educação até então oferecida aos trabalhadores do campo, conforme demonstramos na introdução desta tese, à educação rural atribui-se a escolarização elementar (1ª à 4ª séries) oferecida aos filhos dos trabalhadores, e que aparece como apêndice na legislação educacional pelo menos até a década de 1990. (RIBEIRO, 2010, p.39). Vendramini (2010, p. 127), aponta que a mobilização dos movimentos sociais organizados *mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham*

no campo. Porém, ao submeter à conceituação “Educação do Campo” à dialética, questiona, em primeiro lugar, as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade na atualidade, o que considera uma falsa dualidade, pois *a formulação “Educação do Campo” pressupõe a diferenciação com uma suposta educação da cidade*. (Idem, p.128). Segundo a autora, e concordamos, é preciso considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas. Portanto, considera a “Educação do Campo” uma particularidade do universal, e para compreendê-la, é necessário nos valermos do recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. (VENDRAMINI, 2010, p.129).

A afirmação de que as fronteiras entre o rural e o urbano não são claramente observadas, expõe a contradição na qual está imerso o conceito de *Educação do Campo*: o capital em crise estrutural tenta dar seus últimos respiros, e para tanto, recorre à unificação do trabalho industrial e o trabalho do camponês no espaço rural, por meio das agroindústrias, do *agrobusiness*, como aponta a autora. O capital, portanto, tratou de ‘re-unir’ aquilo que ele mesmo exigiu que fosse separado por meio da divisão social do trabalho entre campo e cidade, e com isto impõe-se um dado concreto para confrontarmos o conceito de “Educação do Campo”.

Ademais, há outro elemento que nos impôs realizássemos a busca por outros termos-chaves, que é a tabela de classificação das áreas no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), na qual a terminologia ‘Educação do Campo’ não foi incorporada, figurando ainda o termo ‘Educação Rural’ (CAPES e CNPq- área 70807035 - Educação Rural), o que pode indicar que alguns estudos que são financiados pelas agências oficiais o incorporem. Receio que isto ocorra também com os indexadores, que são geralmente internacionais, e a ‘Educação do Campo’ que é brasileira, já que o primeiro é base para definição de palavras-chaves que compõem as fichas catalográficas das pesquisas. Nossa hipótese é que isto não seja um elemento central, mas é um dado da realidade que deve ser considerado.

Compreendendo a coexistência dos termos no tempo histórico delimitado pela disposição da produção científica disponível, é que consideramos como fundamental que a pesquisa não se limitasse ao termo ‘Educação do Campo’, mas que contemplasse também as denominações que ‘aparentemente’ a contrapõem, de forma a termos em mãos, o conteúdo real atribuído a cada uma destas. Este conteúdo real revelou para nós conflitos devem ser enfrentados pelos educadores e educadoras neste período de transição, principalmente os que desejam defender a perspectiva da ‘Educação do Campo’. Vejamos, a partir dos dados apresentados no quadro abaixo, alguns deles.

Quadro 01 – Quantidade de teses e dissertações sobre Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.

Nível	Ano base	Educação do campo	Educação no Campo	Educação Rural	Escola Rural	Total
Mestrado e Doutorado	1987	0	0	6	2	8
	1988	0	0	2	3	5
	1989	0	0	2	1	3
	1990	0	0	2	3	5
	1991	0	0	1	1	2
	1992	0	2	2	3	7
	1993	0	0	5	1	6
	1994	0	0	3	3	6
	1995	0	0	9	2	11
	1996	0	0	4	1	5
	1997	0	0	6	6	12
	1998	0	0	1	1	2
	1999	0	0	6	4	10
	2000	0	2	6	8	16
	2001	0	0	5	0	5
	2002	0	1	18	5	24
	2003	4	0	10	5	19
	2004	3	0	9	28	40
	2005	11	2	16	2	31
	2006	14	4	13	7	38
	2007	23	2	11	9	45
	2008	23	8	13	15	59
	2009	47	4	11	12	74
		125	25	161	122	433

Conforme explicitado no quadro 01, é possível verificar que desde 1987 até 2009 (22 anos) foram produzidos 161 estudos sobre Educação Rural, e em cerca de 1/3 deste tempo (sete anos, entre 2003 e 2009) foram produzidos 125 estudos sobre Educação do Campo. Neste mesmo período, foram produzidos 83 estudos com a temática da Educação Rural. Ou seja, mais da metade dos estudos com esta temática (52,53%) foi produzida nos últimos sete anos.

Os dados do quadro suscitam considerações que julgamos necessário ser expostas. A primeira delas é que, se observarmos o desenvolvimento dos estudos acerca da Escola Rural e Educação Rural, estes se mantiveram em ascensão em todos os anos estudados (desde 1987 até 2009), e na última década, a partir do ano 2000, aumentou substancialmente, conforme demonstramos no parágrafo anterior. Em paralelo a isto, houve aumento do número de estudos sobre a Educação do Campo. Não houve, a partir do cunho da expressão e da concepção de

“Educação do Campo”, uma extinção da expressão e concepção “Educação Rural”, o que seria obvio (já que a realidade não é regida pela lógica formal), mas esta obviedade denota que não se sustenta a tese, do ponto de vista estritamente terminológico, da Educação do Campo como uma evolução da Educação Rural. Fica explícito que estas podem ser concepções diferentes que se confrontam em um determinado momento histórico explicando e direcionando distintamente a educação do trabalhador do campo.

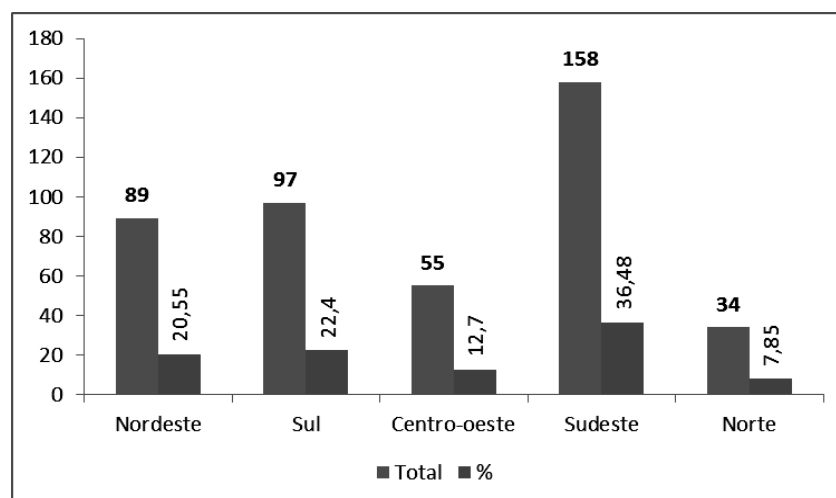
Ao analisarmos os resumos das 433 teses e dissertações e buscarmos nos mesmos as críticas que são tomadas como ponto de partida nos estudos sobre a Educação do Campo, identificamos uma forte crítica à concepção da Educação Rural, mesmo que o conteúdo desta crítica seja, em nossa análise, questionável, uma vez que, como veremos nos próximos capítulos, por diversas vezes estudos que se valem destas diferentes terminologias, defendem concepções semelhantes acerca da educação. Um exemplo é o fato de 21 estudos entre 68 que tratam da ‘Educação Rural’ defenderem a tese da organização do trabalho pedagógico pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito (aluno e seu saber, sua cultura) e do seu cotidiano (realidade, contexto rural); e 46 estudos em ‘educação do campo’ dentre 63, defenderem esta mesma tese. Frente a isto se torna extremamente necessário identificarmos os elementos contraditórios no conteúdo do conjunto da produção analisada.

Em síntese, no que diz respeito à aparência do fenômeno, a princípio, a ‘Educação do Campo’ e a ‘Educação Rural’ adquirem forma e conteúdo distintos. Mas e na essência? O que faz com que estas perspectivas se tornem *essencialmente* distintas do ponto de vista epistemológico, principalmente no que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos e ontológicos? Veremos isto com detalhes no capítulo 2, porém cabe colocar que, segundo Kosik (1976), o conhecimento não se apresenta de forma imediata e abstrata na relação entre o sujeito e o objeto. É o resultado de uma práxis humana de um sujeito que age objetiva e praticamente que exerce sua atividade na relação com a natureza e com os outros homens. Na perspectiva dialética, o processo do conhecimento distingue a representação e o conceito sobre a realidade, separa o fenômeno (aparência) e a essência, o que é secundário e o que é essencial. Neste sentido, para que sejamos capazes de separar a realidade no que é essencial e no que é secundário, faz-se necessário uma percepção do todo, no qual se considere os registros, dados empíricos, fatos e eventos cotidianos e a busca, por meio de um esforço compreensivo (“détour”) das estruturas lógicas essenciais, assim como das condições histórico-sociais da produção dos fenômenos. “Captar o fenômeno de

determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p.12). Neste intuito é que passaremos a expor as principais características gerais da produção analisada, as quais foram sistematizadas a partir dos dados disponíveis nos resumos coletados, de forma a delimitar um ponto de partida para a busca da essência do fenômeno estudado.

No que diz respeito às regiões do país onde se localizam os programas de pós-graduação nos quais estas teses e dissertações foram produzidas, foi possível constatar o seguinte:

Gráfico 01 - Regiões onde foram produzidas as 433 teses e dissertações em Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural.



A região Sudeste é responsável pelo maior número de produções (161, ou 36,75% do total levantado); a região Sul produziu 22,14% (ou 97 teses e dissertações); a região Nordeste produziu 91 teses e dissertações (17,88% da produção levantada). É possível observar uma concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste. Porém, se considerarmos o Distrito Federal (UnB com 25 produções), e os Estados do Pará (UFPA com 23 produções), Rio Grande do Sul (UFRGS com 20 produções), São Paulo (PUC-SP com 18 produções) e Paraíba (UFPB com 17 produções) e verificarmos a concentração dos programas de pós-graduação nestas regiões, observaremos que, proporcionalmente o centro-oeste, o nordeste e o norte apresentam uma considerável contribuição nas pesquisas sobre a educação no meio rural.

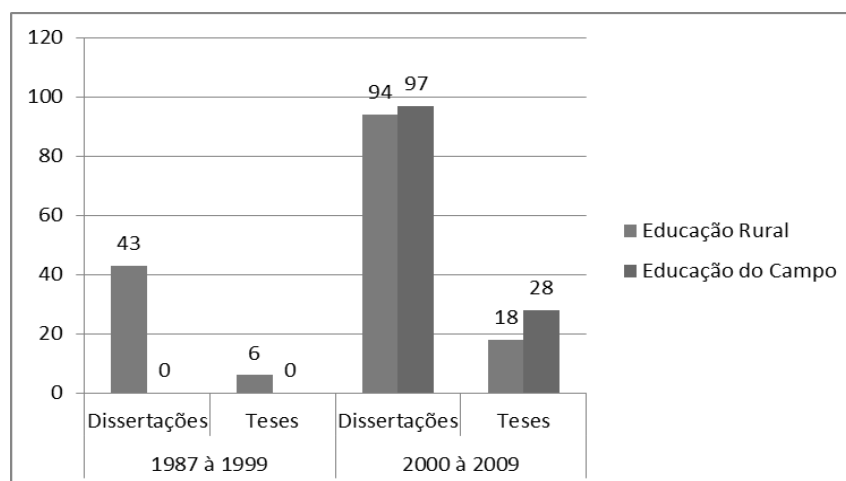
Um exemplo é a área de produção das pesquisas – das 433 teses e dissertações, 376 (ou 86,83%) foram produzidas na área das Ciências Humanas (7.00.00.00-0)⁶. Se compararmos a quantidade de programas de pós-graduação nesta área no Estado de São Paulo (com 79 programas)⁷ e no Rio Grande do Sul (com 40 programas) com a quantidade de programas no Estado do Pará (com 8 programas), na Paraíba (com 12 programas), ou ainda com o Distrito Federal (com 16 programas), verificaremos uma grande desproporcionalidade, o que nos indica que, mesmo o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste com menor número de programas de pós-graduação em comparação com o Sul e o Sudeste, estão concentrando esforços no estudo acerca desta problemática.

Este dado sobre as produções em relação às regiões pode ser comparado com o estudo desenvolvido por Damasceno e Beserra (2004), quando os mesmos traçaram o estado da arte sobre os estudos sobre educação rural no Brasil, considerando a produção de teses e dissertações produzidas nas décadas de 1980 e 1990 (102 estudos), os periódicos acadêmicos nacionais, e os principais livros enfocando a temática da educação rural publicados no período. Ao apresentar a distribuição por região e instituições de ensino, dos estudos rurais no Brasil, destacam que há uma concentração na região Sudeste (55% das teses e dissertações), porém, constata que proporcionalmente o Sul e o Nordeste, com 24 e 15% respectivamente, apresentam maior produção na área da Educação Rural. O Nordeste então, já figurava, nas décadas de 1980 e 1990, mesmo com menor quantidade de instituições de ensino superior, como uma região com significativa produção sobre a Educação Rural. Os dados atuais, demonstram que no Nordeste, na década 2000, se produziu 3 teses e 13 dissertações com a temática da Educação Rural; no mesmo período, 10 teses e 30 dissertações em Educação do Campo foram produzidas, o que nos leva a inferir que há um aumento da produção regional em torno das duas temáticas (com queda do número de teses em Educação Rural), destacando-se principalmente o aumento dos estudos acerca da Educação do Campo:

⁶ A classificação tomou como referência as áreas do conhecimento do CNPq, disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>

⁷ O levantamento da quantidade de programas de pós-graduação foi realizado no GeoCapes considerando o ano de 2009 conforme coleta das informações sobre as teses e dissertações. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&82e1-selectedIndex=0>

Gráfico 02 – produção sobre Educação do Campo e Educação Rural na região Nordeste, nos períodos de 1987 à 1999 e 2000 à 2009.



Assim como apontaram Damasceno e Beserra (2004), quando destacaram a formação e consolidação de grupos de pesquisa sobre a Educação Rural na Universidade Federal do Ceará, também outros grupos na década de 2000, na Paraíba, e na Bahia, consolidaram produções sobre a Educação do Campo, dando importantes contribuições teóricas neste âmbito. Podemos tomar como exemplo a Universidade Federal da Bahia, onde foi realizada a primeira dissertação com a temática da Educação do Campo no ano de 2003, que viria nos anos seguintes produzir 11 teses e dissertações sobre Educação do Campo. A UFBA em 2004-2005 encampou o PRONERA⁸; em 2006 iniciou a elaboração do projeto para implantação da Licenciatura em Educação do Campo⁹ que veio a ser implementada em 2007; participou da elaboração de Cadernos Didáticos¹⁰ sobre a Educação do Campo no mesmo período; e iniciou a implantação do Pólo de Referência de Formação e Pesquisa em Educação do Campo, coordenado pela FAGED/UFBA, em 2010, cujas ações vem sendo desenvolvidas e previstas até abril de 2012. Além disto, oferece anualmente aos

⁸ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, financiado pelo INCRA para elevação da escolarização de trabalhadores rurais.

⁹ Projeto-piloto financiado pela SECAD/MEC para formação dos professores que já atuam na Educação do Campo, mas não possuem formação em nível superior.

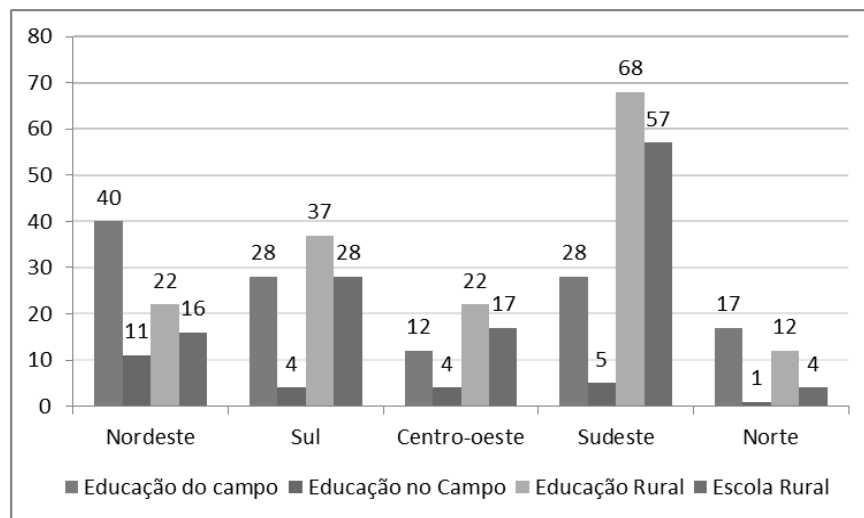
¹⁰ Foram elaborados cinco cadernos, com as seguintes temáticas: concepções sobre a Educação do Campo; organização do trabalho pedagógico; projeto político pedagógico; currículo; e financiamento. Os Cadernos foram encomendados pela SECAD/MEC, e tem como objetivo ser ponto de apoio para a formação continuada dos professores do campo.

estudantes da Graduação estágio de vivência e uma Atividade Curricular em Comunidade em áreas de reforma agrária¹¹.

Destacamos ainda a produção em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará com 14 teses e dissertações, maior produção com a temática entre as universidades do país. Proporcionalmente o Norte e o Nordeste vêm contribuindo de forma significativa com estudos voltados a esta problemática. O conteúdo desta contribuição teve que ser avaliado criticamente.

A seguir, no gráfico 3, vê-se o volume da produção considerando as quatro expressões investigadas, relacionando-as às regiões onde foram produzidas. Constatamos que, em relação às regiões, no Nordeste é onde mais se produziu na referência da Educação do Campo (mesmo considerando as disparidades de quantidade de programas de pós-graduação nas regiões). São 40 teses e dissertações entre os anos de 2003 e 2009. No mesmo período, na região Sudeste (que concentrou o maior número de pesquisas em Educação Rural), foram produzidas 5 teses e 23 dissertações em Educação do Campo, número menor que a quantidade de teses e dissertações em Educação Rural no mesmo período, que foi de 31 produções.

Gráfico 03 – Volume de teses e dissertações considerando as expressões Educação do campo; Educação no Campo; Educação rural; Escola rural, por região do Brasil.



Além da área das ciências humanas, há produções nas seguintes áreas: Ciências agrárias (18); Linguística, letras e artes (13); Ciências sociais aplicadas (11); Engenharias (9); Saúde (5); Ciências biológicas (2); Sociologia (1); e outros (1), que juntas representam 14,15% da produção.

¹¹ Todas estas atividades são coordenadas pelo Grupo de pesquisa LEPEL/FACED/UFBA.

Nas ciências humanas, há concentração das produções dos programas de pós-graduação na área da Educação, com 332 teses e dissertações (75,8% do total localizado). Em relação às áreas dos programas de pós-graduação estas são 63, o que indica a amplitude da problemática que circunda a educação no meio rural.

As explicações para o aumento significativo da produção total sobre a educação no meio rural podem ser buscadas a partir das determinações concretas em relação ao modo de produção e sua expressão no campo em primeiro lugar, e em seguida, em relação aos dados sobre a organização da Educação do Campo no Brasil nos últimos anos.

Em relação ao modo de produção e sua expressão no campo, podemos destacar o acirramento da contradição entre Capital e Trabalho. De acordo com Oliveira (2009, p.113), nas obras de vários autores¹², é corrente a conclusão que o Brasil teve, desde os tempos de colônia portuguesa, uma economia agrária organizada prioritariamente para o abastecimento do mercado externo. Segundo ele, esta continua *sendo uma das mais marcantes tendências do agro na atualidade*, havendo o aumento da importância do mercado mundial para a definição da dinâmica da produção de alimentos no Brasil, tendo como destino o consumo externo. Assim, produtos que são demandados pelo mercado mundial apresentam aumento de produção, enquanto há estagnação ou baixo aumento da produção para os produtos cuja dinâmica depende mais da demanda interna. (OLIVEIRA, 2009, p.117). Este movimento impacta diretamente na concentração fundiária do país, que além de garantir a produção em larga escala, assegura o monopólio da produção, já que cerca de 50% das terras das propriedades rurais no Brasil não estão sendo ocupadas (OLIVEIRA, 2009, p.124). Esta situação leva a um alto índice de violência no campo, dos conflitos pela posse da terra.

Em meio às relações de produção capitalistas no campo, há trabalhadores que vem se organizando em torno da luta pela reforma agrária, reforma esta que contraria a estrutura da propriedade privada dos meios de produção – base de sustentação do capital. Estes trabalhadores, além de somente querer um “campo” humanizado, lutam pelo fim das relações capitalistas na sociedade. No Brasil e na América Latina, os trabalhadores se organizam em movimentos de luta para enfrentar o avanço da subsunção do trabalho pelo capital, como é o caso do MST. Um marco desta organização foi a constituição do movimento internacional de camponeses em 1993 – A

¹² FURTADO (1976 e 1986), GUIMARÃES (1968), PRADO JÚNIOR (1990 e 1992), SILVA (1981), GRAZIANO DA SILVA (1996) e SINGER (1983), entre outros.

Via Campesina¹³, que reúne produtores de pequeno e médio porte, sem terra, mulheres rurais, populações indígenas, jovens rurais e trabalhadores agrícolas. Composto por representações de camponeses de 69 países da Europa, Ásia, África e Américas.

O avanço das relações capitalistas no campo brasileiro, cuja maior expressão é o agronegócio, ocorre aliado à crise estrutural do capital, que atualmente assola centralmente a Europa¹⁴ e com ela todas as bolsas de valores do mundo, impactando a economia mundial, nas importações e exportações, nas demissões em massa de trabalhadores de empresas multinacionais, e na exploração exacerbada dos que permanecem nos postos de trabalho. Arelado a isto, atualmente, o acirramento do processo revolucionário no oriente médio, nos países produtores de petróleo, vem ameaçando a “livre” exploração destes recursos pelo G8¹⁵,

¹³ Mais informações disponíveis em: <http://www.viacampesina.org/sp/>

¹⁴ “Revolução espanhola”: manifestantes prometem não desarmar. 20/05. Com a maior taxa de desemprego da União Europeia, milhares de espanhóis continuam a protestar em todo o país. A “cidade dos indignados” montada sob toldos azuis no centro da Puerta del Sol, em Madrid, é a expressão do descontentamento que veio para ficar. Critica-se a austeridade governamental, mas também a estagnação econômica e as poucas ofertas de trabalho. Os “indignados”, assim se auto intitulam estes manifestantes, prometem não desarmar, nem mesmo perante a ameaça de atuação policial. Os protestos estão proibidos durante todo o fim de semana. Domingo vota-se nas eleições municipais e regionais. “Penso que é sobretudo um protesto político, como aconteceu no mundo árabe. Não é a mesma coisa que se passa na Grécia, onde claramente se percebe a insatisfação pelas medidas do Governo. Aqui, o Governo aprovou as medidas de austeridade, mas isso foi há um ano, assim esta não é a razão principal”, diz Miguel Murado, analista político. Na quinta-feira, a Junta Eleitoral Central espanhola declarou ilegais todas as mobilizações tanto no sábado, dia de reflexão, como no domingo, dia de eleições. O escrutínio adivinha-se desastroso para os socialistas no poder, mas o primeiro-ministro espanhol prometeu “ser compreensivo” com os manifestantes. Disponível em: <http://pt.euronews.net/2011/05/20/revolucao-espanhola-manifestantes-prometem-nao-desarmar/>
“Indignados” mantêm ocupação da Porta do Sol em Madrid. 30/05. O movimento dos “Indignados” em Espanha pretende manter a ocupação da Porta do Sol, no centro de Madrid. Milhares de manifestantes votaram em assembleia a manutenção do acampamento que, nas últimas duas semanas, se tornou no centro nevrálgico da contestação. Mas a polícia avisou que os canais de comunicação serão cortados esta terça-feira. Um manifestante diz esperar que “não haja evacuações forçadas, como aconteceu em Barcelona, Lleida e mesmo Paris” e que “qualquer decisão seja consensual e tomada em assembleia, através de canais de comunicação”. O movimento recebeu o apoio inesperado de milhares de manifestantes em Paris e Atenas. A evacuação da Praça da Bastilha, em Paris, motivou mesmo um protesto esta segunda-feira junto à embaixada francesa em Madrid. <http://pt.euronews.net/2011/05/30/indignados-mantem-ocupacao-da-porta-do-sol-em-madrid/>

¹⁵ 27/05/2011 - 17h07 - Por John Irish e Catherine Bremer - DEAUVILLE, França (Reuters) - O Grupo dos Oito prometeu dezenas de bilhões de dólares em ajuda para a Tunísia e Egito na sexta-feira e estendeu ainda mais a perspectiva de promover a Primavera Árabe e as novas democracias que estão surgindo de revoltas populares. Comparando os eventos à queda do Muro de Berlim, que mudou a face da Europa, os líderes do G8, em uma reunião de cúpula anual na França, lançaram uma parceria para o Norte de África e o Oriente Médio, que vincula créditos de ajuda e desenvolvimento a reformas políticas e econômicas em países que estão derrubando governantes autocráticos. A maioria da ajuda ocorreria na forma de empréstimos, em vez de doações, para os dois países na vanguarda dos movimentos de protesto que tomaram o mundo árabe, desde o Atlântico até o Golfo Pérsico. Egito e Tunísia estão planejando realizar eleições livres este ano. O anfitrião da reunião, o presidente francês, Nicolas Sarkozy, disse que além dos 20 bilhões de créditos concedidos pelo Banco Mundial e similares credores regionais dominados pelas grandes potências, a mesma quantia viria de outras fontes - 10 bilhões de estados ricos em petróleo do Golfo Pérsico e 10 bilhões em ajuda bilateral. Em um comunicado divulgado após a cúpula de dois dias no balneário francês de Deauville, os líderes do G8 assinalaram que "apoiam firmemente as aspirações da Primavera Árabe, assim como as do povo iraniano". "As mudanças em curso no Oriente Médio e Norte da África são históricas

obrigando a estes, mesmo em crise, financiarem o que este grupo vem denominando de “primavera árabe”, que nada mais é que uma manobra de cooptação dos trabalhadores que lutam contra sua histórica exploração, contra a miséria generalizada, para a implantação de uma falsa democracia que tome o lugar das possibilidades de soberania nacional e a construção de projetos socialistas.

Este movimento político e econômico mundial impulsiona no Brasil o acirramento da luta de classes em geral, e em particular, no campo. Os trabalhadores do campo, confrontados com a situação de perda crescente de suas propriedades; falta de investimentos na agricultura familiar; ausência de políticas de infra-estrutura que lhes garanta uma vida digna (fornecimento de água, segurança, saúde e educação); sem falar nos jovens, filhos dos trabalhadores rurais, que nunca tiveram acesso à terra; se viram impelidos a aumentar a organização para lutar e enfrentar esta situação, buscando condições de manutenção da organização revolucionária dos movimentos de luta, o que não se faz sem educação. Neste sentido, reconhecemos que não é apenas para se manter no campo que o trabalhador reivindica ‘Educação do Campo’; mas para manter o processo revolucionário em curso.

Como demonstrou a experiência da classe trabalhadora na União Soviética, não há como sustentar uma revolução com os trabalhadores com baixo nível cultural. (TROTSKY, 2009). Esta afirmação é contraditoriamente estarrecedora para alguns (principalmente aos que fazem apologia ao senso comum), mas a primeira medida dos países Latino Americanos ao se colocar alinhados a

e têm potencial para abrir a porta para o tipo de transformação que ocorreu na Europa Central e Oriental após a queda do Muro de Berlim”, disse o G8. TRANSFORMADOR - O pacote foi concebido como um plano de ajuda a outros países árabes em revolta por reformas democráticas, alguns deles passando por revoluções de rua como a que derrubou Hosni Mubarak, do Egito, e Zine al-Abidine Ben Ali, da Tunísia. Altos funcionários egípcios e tunisianos reuniram-se com os líderes do G8, que engloba as sete potências ocidentais e a Rússia. Eles pediram um forte apoio para suas economias frágeis. O turismo, importante fonte de receita tanto para a Tunísia quanto para o Egito, foi particularmente afetado pelas revoltas populares, que também assustaram os investidores internacionais. "Estamos realmente muito satisfeitos com as declarações muito fortes, claras e precisas proferidas por todos os países do G8 e as instituições financeiras", disse o ministro das Finanças da Tunísia, Jalloul Ayed, em entrevista a jornalistas em Deauville. "Está muito claro que todos querem nos ajudar." Um relatório do FMI, na quinta-feira, disse que o financiamento externo necessário aos países importadores de petróleo do Oriente Médio e estados norte-africanos chegaria a 160 bilhões de dólares nos próximos três anos. O FMI disse que poderia fornecer 35 bilhões de dólares, mas muitos Estados estão implementando medidas de austeridade para conter o déficit orçamentário e a dívida pública, ações que poderiam afetar a quantia que a entidade está disposta a desembolsar para ajudar as democracias árabes emergentes. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2011/05/27/g8-promete-bilhoes-para-promover-primavera-arabe.jhtm>.

uma perspectiva revolucionária, foi a erradicação do analfabetismo real (não só nos números como vem ocorrendo no Brasil), a exemplo de Cuba e da Venezuela¹⁶.

Mas a pergunta está colocada: no momento histórico atual, com as condições nas quais se encontra a educação e a escola, o que temos a fazer? Que rumo dar para a educação frente à eminência do processo revolucionário em curso? Qual a opção tomar quando pensamos em educar os filhos da classe trabalhadora produtora da riqueza humana? A seguir, apresentamos referências que identificamos como aquelas que nos ajudam a entender o que é o desenvolvimento das forças produtivas, e o que estamos entendendo como tático para a educação dos trabalhadores neste momento histórico de transição, no que diz respeito às relações entre a teoria do conhecimento, teoria educacional e teoria pedagógica.

¹⁶ Erradicação do analfabetismo na Venezuela - 28 de março de 2010 - Erradicação do analfabetismo e o acesso à educação são os pilares sobre os 11 anos da Revolução. A garantia do acesso à educação como um direito fundamental previsto pela Constituição da República Bolivariana da Venezuela tem sido respeitada integralmente durante os primeiros 11 anos de revolução, liderada pelo presidente Hugo Chávez, fez foi alcançada devido a vários programas educacionais oferecidos pelo Governo e que permitiu a incorporação de um maior número de habitantes ao acesso a esse benefício. Provas de algumas das implicações e benefícios oferecidos pelo governo nacional para o povo venezuelano no campo da educação em pouco mais de uma década refletiu a sete milhões 598 mil 497 pessoas que têm acesso a estudos em todo o país, em 4 mil 328 novas escolas que foram distribuídas em todo o país, e a expansão de matrículas atendidas pelo Programa de Alimentação Escolar (PAE), com 60% de cobertura na educação pública formal. O processo revolucionário da educação tem também entre suas mais importantes realizações a Missão Robinson I, programa social que trouxe Venezuela declarada livre do analfabetismo até o ano de 2005 e com a qual eles foram alfabetizados em cinco anos 1.652.337 venezuelanos. Um programa foi dada continuidade através da Missão Robinson II, que permitiu que 427 mil 559 pessoas concluíram o ensino primário, entre 2006 e 2008. Através de missões de ensino se formaram 3,4 milhões de pessoas de diferentes idades e um total de 3.461.992 homens e mulheres se formaram em missões de ensino, portanto, fazendo avançar a inclusão social na educação. Com o método "Yo sí puedo", criado em Cuba e adaptada para a Venezuela, onde 1,6 milhões de pessoas deveriam ser alfabetizadas para a Venezuela ser declarada "território livre do analfabetismo", de acordo com os critérios da Organização das Nações Unidas Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Unesco declarou um território livre do analfabetismo quando se atinge uma taxa de 4%, já que o zero absoluto não pode ser alcançado, porque há um limite irredutível de analfabetos (pessoas que resistem ao processo de alfabetização). A Venezuela, no entanto, superou a meta necessária para localizar a sua taxa em 0,10%. No total, a Missão Robinson tendo graduado 1.652.337 mil, 427.559 Missão Robinson II, enquanto a Missão Ribas ofereceu educação para cerca de 450.503 pessoas, a Missão Sucre se beneficiou 30.993, a Missão Cultura 32.824 e a Missão Che Guevara 867.776. Em 1988 a taxa de inscrição foi de 85,2% mas desde que começou a cobrar taxa de matrícula em escolas públicas, a taxa apresentou uma tendência de queda, devido a isto uma das primeiras medidas tomadas pelo Governo Bolivariano foi a de proibir essa cobrança, a escolaridade subiu para 93,12% em 2008. Disponível em <http://antonioribeironoticias.blogspot.com/2010/03/erradicacao-do-analfabetismo-na.html>.

1.2. Projeto histórico, Teoria do Conhecimento, Teoria Educacional e Teoria Pedagógica: a necessidade da tática e estratégia na perspectiva da classe trabalhadora para a educação no período de transição.

As constatações acima apresentadas, integrantes da investigação científica, nos colocaram a necessidade de definição de parâmetros teórico-metodológicos que contribuíssem significativamente na identificação de possibilidades táticas para a produção científica, não somente sobre a educação no meio rural, mas sobre a educação da classe trabalhadora do campo e da cidade em um período de transição. O faremos com base em uma determinada teoria do conhecimento entendendo que não é possível impulsionar o processo revolucionário sem uma teoria revolucionária. Portanto explicitamos a teoria do conhecimento com a qual desenvolvemos nossas críticas, a saber, o materialismo histórico dialético. Compreendemos que a concepção materialista-histórico-dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento, permite aos pesquisadores identificar quais são os problemas vitais que necessitam serem resolvidos cientificamente de forma a contribuir na construção de uma relação de produção da vida onde se restabeleça a relação entre o homem e a natureza, e com os outros homens. O pensamento dialético pressupõe a perspectiva de mudanças, na medida em que este [...] *analisa todas as coisas, fenômenos em suas mudanças contínuas, uma vez que determina, nas condições materiais daquelas modificações, o limite crítico em que “A” deixa de ser “A”* (TROTSKY, s/d, p.71).

Tomamos como ponto de partida teórico-metodológico, a impossibilidade de dissociação entre projeto histórico, teoria do conhecimento, teoria educacional, teoria pedagógica, e as premissas programáticas, as táticas políticas para atingir a estratégia histórica da classe trabalhadora – o projeto histórico comunista. Marx e Engels, ao definirem o que é o comunismo, demonstram o princípio orientador de uma transição:

O comunismo não é para nós um estado de coisas [Zustand] que deve ser instaurado, um ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva. (S.M.)] resultam dos pressupostos atualmente existentes. (A.M.). (2007, p.38).

A primeira premissa que tomamos neste estudo é a necessidade imperiosa do socialismo como alternativa histórica para a transição ao comunismo. É o que estamos denominando nesta tese de projeto histórico, que segundo Freitas (1987, p.123), *enuncia o tipo de sociedade ou*

organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. O autor aponta que *a discussão sobre os projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso “transformador” nesta área.* (FREITAS, 1987, p.123). Consideramos este elemento de fundamental importância na análise e crítica da produção do conhecimento, pois delimita os projetos históricos que estão sendo construídos por oposição, que determinam a produção científica, a qual contribui dialeticamente para impulsionar e legitimar determinadas posições de classe.

Tomamos uma posição perante o período histórico concreto pelo qual passa a humanidade. No momento em que escrevo esta tese, identifica-se em nível planetário, uma crise profunda do modo de produção capitalista, que se expressa, por exemplo, na ameaça de pedido de moratória dos EUA aos credores (quem poderia imaginar que o sonho americano seria convertido em um grande ‘calote’ de proporções gigantescas?), as medidas de austeridade, especialmente na Grécia, sem falar nos países que já passaram pelas medidas, como Espanha e Portugal, e a ameaça recente da Itália. Mesmo a Educação do Campo aparece na realidade Brasileira, conforme aponta Caldart (2010, p.114),

em um momento potencial da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses.

A crise, que pode a muitos parecer ‘financeira’, é expressão do que Mészáros (2001) apontou como crise estrutural sociometabólica do modo de produção do capital, sem precedentes em toda a história. Em 2007, o filósofo húngaro, diante desta crise, recupera a questão posta por Einstein em 1949, a qual, segundo ele, *pode - e deve - ser mais uma vez legitimamente evocada: Porque socialismo?*

(...) Primeiramente porque o capital, por sua própria natureza, é incapaz de atentar para os problemas ameaçadores de sua crise estrutural. O sistema do capital tem um caráter eminentemente - e até mesmo exclusivamente – *histórico*. No entanto, suas “personificações” se recusam a admiti-lo, no interesse de eternizar a vigência de seu modo de controle sócio-reprodutivo, apesar de todos os seus perigos hoje demasiadamente óbvios, mesmo com respeito à destruição da natureza e às inegáveis implicações dessa destruição para a própria sobrevivência humana.

(...)

O fato doloroso é que, não obstante todas as promessas autojustificadoras, até hoje o capital falhou em satisfazer mesmo as necessidades elementares da maioria esmagadora do gênero humano. Por conseguinte, o maior desafio para o futuro é encontrar uma maneira de superar positivamente as determinações sistêmicas do capital, que *sempre* impuseram à sociedade seu direcionamento auto-expansivo conflitual/adverso, sem nenhuma consideração pelas consequências humanas. Eis porque o socialismo se coloca na agenda histórica como alternativa radical à vigência do capital sobre a sociedade. (MÉSZÁROS, 2007, p.318-319).

Não há dúvidas que há uma saída positiva - porque como demonstrou Rosa Luxemburgo em 1916, recuperado pelo próprio Mészáros (1999, p.107), o dilema que enfrentamos – *socialismo ou barbárie* – adquiriu uma urgência dramática. O desafio e o fardo do tempo histórico não poderiam ser maiores do que nas circunstâncias atuais afirma Mészáros (2007, p. 376). Mas a saída positiva necessita ser colocada em termos táticos para a nossa geração. Para tanto, recuperamos, além das contribuições do próprio Mészáros, também as contribuições de Leon Trotsky, pois este último aponta uma alternativa programática que entendemos ser extremamente necessária e atual.

Ao tratar de um programa de transição, Trotsky destaca o papel das direções revolucionárias no processo de transição a outro modo de produção, que como questão histórica de fundo demarca um pressuposto fundamental que impõe uma responsabilidade programática para esta tese. O período de transição é reconhecido por ele como pré-revolucionário. No momento em que elaborou este programa para transição, Trotsky havia vivido as crises conjunturais do capital, mas já previa que elas passariam a ser cada vez mais profundas, pois *as condições históricas para o socialismo não só estavam maduras como já chegavam a apodrecer*. É possível verificar a coerência deste programa com as premissas teóricas apontadas por Marx e Engels ao explicar os elementos contraditórios da transição de um modo de produção a outro:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; Nunca relações novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social

dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a Pré-história da sociedade humana. (MARX, 1987, p. 25).

Não somente Marx, ou Trotsky em 1938 o aponta, mas outro crítico rigoroso do capital na contemporaneidade o faz tomando como base uma extensa análise da realidade econômica e política do presente, do atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, bem como a partir da análise cuidadosa das experiências revolucionárias, com destaque para a Revolução de Outubro. As conclusões apontadas por Mészáros (2002) confirmam os apontamentos de Trotsky sobre a impossibilidade de uma saída viável no interior do modo de produção do capital. Mészáros ao recolocar a necessidade da transição, recupera Marx, quando este, ao explicitar sua concepção original, o fez tomando como base a demonstração das contradições internas do capital, que naquele momento histórico, se apresentavam de outra maneira, em outra fase, que o permitiu apontar apenas contornos gerais desta contradição, já que o capital não havia enfrentado ainda suas crises mais profundas. Para Mészáros,

Hoje a situação é qualitativamente diferente. Nela, a “transição” não mais pode ser conceitualizada num sentido histórico-social limitado, desde que sua necessidade emerge da relação com o aprofundamento da crise estrutural do capital como um fenômeno global. (MÉSZÁROS, 2002, p.1069)

E conclui:

(...) a necessidade, hoje, de uma teoria compreensiva da transição aparece na agenda histórica da perspectiva de uma ofensiva socialista, baseada em sua atualidade histórica geral, em resposta à crescente crise estrutural do capital que ameaça a verdadeira sobrevivência da humanidade. (Idem, p.1071).

Podemos refletir que, de um lado, no momento histórico que vivemos as condições materiais, de uma forma geral, estão desenvolvidas. Mas e as forças produtivas e suas relações de produção? Estas se desenvolveram? Qual o papel das direções para que a classe trabalhadora avance qualitativamente no seu desenvolvimento, ou seja, para que as forças produtivas e relações de produção (que se encontram em profunda contradição) avancem, evoluam? Esta tese, além de dirigida aos trabalhadores do campo, é dirigida, em especial, às direções da Educação do Campo e da cidade que se querem revolucionárias. A estas está recolocada a *necessidade de uma teoria da transição* (MÉSZÁROS, 2002, p. 1068). A tarefa estratégica deste período,

(...) consiste em superar a contradição entre a maturidade das condições objetivas da revolução e a imaturidade do proletariado e de sua vanguarda (confusão e desapontamento da velha geração, falta de experiência da nova). É necessário, no processo de suas lutas cotidianas, ajudar as massas a encontrarem a ponte entre suas reivindicações atuais e o programa socialista da revolução. (TROTSKY, 2008, p. 96).

Há claramente, uma identificação feita por Trotsky de um confronto entre as condições objetivas e subjetivas das forças produtivas, que a nosso ver, se acirra em meio à crise estrutural do capital no momento histórico atual. Dado este fato, não é possível que fiquemos no imobilismo da lógica formal, onde tenhamos que esperar que as condições subjetivas fiquem completamente maduras para iniciarmos o processo revolucionário. Neste sentido, recuperamos a condição fundamental de toda a história, sistematizada por Marx e Engels (2007) em quatro momentos, em quatro aspectos das relações históricas originárias, para, somente depois então, falar da consciência do homem.

devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens tem de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

(...)

O segundo ponto é que a satisfação desta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico./ (...) /A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar - a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária (salvo na Alemanha) e deve, portanto, ser tratada e desenvolvida segundo os dados empíricos existentes e não segundo o "conceito de família", como se costuma fazer na Alemanha. (Idem, pp. 33-34)

Note-se que acima foram tratados três aspectos dos quatro anunciados. O quarto trata-se da "relação secundária" explicitada na citação anterior, que vai ser compreendida por Marx e Engels como o *modo de cooperação ou fase social ligados a um modo de produção ou fase industrial*.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla - de um lado, como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais foram as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social - modo de cooperação que é, ele próprio, uma força produtiva -, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a "história da humanidade" deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (...). (Idem, p.34).

Somente a partir destas condições estabelecidas, apontam os autores, é que se descobre que o homem tem consciência, porque esta é determinada por aquelas. Na medida em que se fragmenta a atividade de produção dos meios para a satisfação das suas necessidades primeiras,

esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material - de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente supprassumida [aufgehoben]. (...). (p.36).

Mas, como a superação desta contradição vai se dar na realidade concreta? Podemos identificar, por exemplo, na passagem *a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social*, uma pista importante acerca de *o que fazer* no campo educacional. Neste sentido, na forma como os homens produzem e reproduzem sua existência é que reside a relação entre *a educação* e *o modo de produção*.

Marx e Engels, porém, não tomaram a categoria modo de produção como uma categoria geral e abstrata, idealizadora e mistificadora, a-histórica, mecânica ou determinista. Por se tratar de uma articulação teórica de premissas ontognosiológicas, fundadas num homem que, cotidiana e historicamente, têm que produzir e reproduzir as condições necessárias à sua existência física, social e espiritual, a concepção resultante tem que apreender o processo de desenvolvimento real dos homens, realizados sob condições historicamente determinadas. (LOMBARDI, 2010, p. 227).

Com base nas explicações de Marx e Engels acerca daquilo que é necessário para que os homens façam história, extraímos os critérios para expor nossa posição acerca do papel da educação no desenvolvimento das forças produtivas. Sendo assim, fez-se necessário recuperamos a atual conjuntura, na qual,

a crise estrutural do sistema do capital como um todo (...) está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2009, p.17).

Este aprofundamento da crise, ou seja, a crise e sua expressão em outras esferas que não somente a financeira é uma hipótese que podemos levantar em relação à produção científica sobre a Educação no meio rural no Brasil. Frigotto (1998) considera a crise de paradigma como *reflexo, no plano do pensamento, e, portanto, da abstração, da crise econômico-social, cultural e ético-política da sociedade capitalista neste fim de século*. (FRIGOTTO, 1998, p.30).

Formulações de Duarte (2003) e Mézáros (2005) indicam a necessidade de alteração radical da forma de internalização, que em última análise é uma tarefa educacional e exige uma “revolução cultural” radical para sua realização. Portanto, necessariamente, esta tarefa de superar as relações inerentes ao modo alienado do capital de produção deve estar presente no *quadro global de uma estratégia educacional socialista* (MÉSZÁROS, 2006, p.264).

Considerando as formulações de Marx e Lênin, Trotsky (2009) traça observações imprescindíveis neste momento histórico acerca da tarefa histórica demandada pelo processo revolucionário curso. Nas condições objetivas atuais, com o atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, em um período de transição, suas elaborações podem nos fornecer pistas importantes sobre uma tática no âmbito educacional. Trata-se de uma reflexão acerca das tarefas históricas pós-revolução. O camarada inicia sua reflexão apontando que durante o período da revolução e da guerra civil aumentaram ainda mais a acuidade e a intensidade das tarefas e dos interesses políticos. Perguntamos: este fenômeno não é extremamente atual? Por um lado o grande número de conflitos armados no mundo expressa o grau em que se encontra a crise de proporções planetárias:

Em 2010, um total de 363 conflitos foram observados. Entre estes, seis foram guerras e 22 crises graves, totalizando 28 conflitos altamente violentos, ou seja, conflitos travados com o uso de violência em massa. Ocorreu violência esporádica em 126 conflitos, que foram, portanto, classificados como crises. Os 209 conflitos restantes foram conduzidos sem o uso da força violenta, com 109 destes classificados como latentes e 100 como conflitos manifestos. Comparado ao ano anterior, o número total de conflitos diminuiu ligeiramente de 368 para 363. Enquanto o número de crises aumentou de 110 para 126, o número de conflitos altamente violentos baixou consideravelmente de 25 crises graves e oito guerras em 2009, ou seja 33 conflitos altamente violentos, para 22 crises graves e seis guerras, ou seja, 28 conflitos altamente violentos em 2010. (HEIDELBERG INSTITUTE FOR..., 2010, p.01, tradução nossa).

Para termos ideia de que os dados do relatório acima referido apresentam sérios limites e não refletem de longe a realidade concreta que é muito mais violenta do que está registrado em suas 92 páginas, o único conflito que aconteceu no Brasil em 2010 foi iniciado em 1995 e é entre o MST e o governo por recursos e encontra-se em decadência. Não obstante os critérios utilizados pelo Instituto para sua classificação, não há qualquer menção, por exemplo, ao fato de que, entre 1979 e 2003, acima de 550 mil pessoas morreram no Brasil vítimas de disparos de algum tipo de arma de fogo. Em números absolutos, o Brasil fica atrás apenas da Guerra Civil de Angola, que teria causado a perda de 550.000 vidas, ao longo de 27 anos de conflito, e para a Guerra Civil da Guatemala, que, entre 1970 e 1994, teria causado 400.000 vítimas.

Por outro lado, dentre os conflitos registrados na América Latina pelo instituto, mesmo com prováveis limites, observamos uma constância nos conflitos que tem por motivo o *sistema/ideologia* (é o motivo de 20, dos 45 conflitos registrados em 20 países onde ocorreram os conflitos). (HEIDELBERG INSTITUTE FOR., 2010, p.p.43-44). Os dados demonstram que é eminente o segundo aspecto, observado por Trotsky no período pré-revolução na URSS, que é o crescente interesse das massas pelas questões políticas: *a revolução e a guerra civil aumentaram ainda mais a acuidade e a intensidade das tarefas e dos interesses políticos*. (2009, p.7). Observa-se concretamente o grande contingente de trabalhadores e de jovens em idade escolar que vão às ruas lutar por melhores condições de vida, como pode ser visto no Chile, Grécia, Espanha, Tunísia, Egito, Jordânia, Iêmen, Líbia e Argélia (estes últimos em processos mais acirrados).

Os dados acima apresentados expõem a situação internacional por que passa os trabalhadores, e expressam a situação revolucionária na qual estamos inseridos, que Trotsky caracterizou:

(...) A construção socialista só é concebível na base da luta de classes em escala nacional e internacional. Dado o domínio decisivo das relações capitalistas na arena mundial, esta luta conduzirá inevitavelmente a erupções violentas, isto é, a guerras civis internas e a guerras revolucionárias no exterior. É nisso que consiste o caráter permanente da própria revolução socialista, quer se trate de um país atrasado que acabe de realizar a sua revolução democrática, quer de um velho país capitalista que já passou por um longo período de democracia e de parlamentarismo.

(...)

11. O esquema do desenvolvimento da revolução mundial antes traçado, elimina a questão dos países “maduros” ou “não maduros” para o socialismo, segundo a

classificação pedante e hirta que estabeleceu o atual programa da Internacional Comunista. Na medida em que o capitalismo criou o mercado mundial, a divisão mundial do trabalho e as forças produtivas mundiais, preparou o conjunto da economia mundial para a reconstrução socialista. Os diferentes países atingirão essa fase a ritmos diferentes. (...) (TROTSKY, 2003, pp.50-51.).

As teses de Trotsky acerca da revolução permanente podem ser observadas pelo conjunto de dados acima apresentados (que de longe não se esgotam neles mesmos). Vejamos o exemplo da América Latina. Para entendê-lo, Salazar (2008), defende

un enfoque continental que permita comprender, en toda su magnitud, complejidad y trascendencia, el contradictorio desarrollo y los sucesivos desenlaces de las que denomino “cíclicas dinámicas entre la reforma, la revolución, el reformismo, la contrarreforma y la contrarrevolución” que han caracterizado (y todavía caracterizan) el devenir del espacio geográfico, humano y cultural que, a fines del siglo XIX, José Martí denominó Nuestra América. (SALAZAR, 2008, p.03).

Com esta referência, Salazar (2008) traça um percurso histórico das revoluções nos países da América Latina e Caribe retirando destas

Lecciones que – junto a otras que puedan inferirse de los párrafos anteriores - debemos asimilar todas y todos los y las que continuamos luchando por la “segunda, verdadera y definitiva independencia”, en este nuevo y tal vez decisivo ciclo de la dinámica entre la reforma, la revolución, el reformismo, la contrarreforma y la contrarrevolución que ha caracterizado la historia latinoamericana y caribeña. En razón de las complejas circunstancias internacionales y hemisféricas en que se desarrolla esta dinámica (acentuadas por las superpuestas crisis que afectan a la humanidad, así como al sistema y la economía mundo), en este esperanzador ciclo independentista, reformador y revolucionario, tal vez como en ninguno de los precedentes, resulte imprescindible recordar el vigente llamado que, en la última década del siglo XIX, José Martí le realizó a todas las naciones (incluidas las originarias) de Nuestra América: *Ya no podemos ser el pueblo de hojas, que vive en el aire, con la copa cargada de flor, según lo acaricie el capricho de la luz, o lo tundan y talen las tempestades; ¡los árboles se han de poner en fila, para que no pase el gigante de las siete leguas! Es la hora del recuento y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado como la plata en las raíces de los Andes.* (Idem, p.17).

As colocações de Salazar guardam o princípio da revolução permanente apresentado por Trotsky, confirmado pelos dados concretos da realidade atual. Estes demonstram que as “árvores” se multiplicam a cada dia frente o aprofundamento da crise do modo de produção do capital. Mas Trotsky falava de um período tido como “pós-revolução”:

após a tomada do poder e a sua consolidação passada a guerra civil, as nossas tarefas fundamentais deslocaram-se para o domínio da construção econômica e cultural. (...) Mas, ao mesmo tempo, as nossas lutas anteriores, com o seu cortejo de esforços e de sacrifícios, não se verão justificadas senão à medida que consigamos enunciar corretamente e resolver as tarefas particulares, do dia a dia, aquelas que dependem do “militantismo cultural”. (TROTSKY, 2009, p.7).

Podemos refletir acerca desta citação, sobre: se ocorreram muitas revoluções na América Latina e Caribe (por exemplo), onde foram necessários *esforços e sacrifícios*, como manteremos as conquistas (mesmo que limitadas) de cada uma delas? Eis a contradição histórica na qual nos encontramos: não estamos fazendo a revolução socialista pela primeira vez; carregamos o legado dos camaradas que deram seu sangue para isto, e hoje há a necessidade extrema de fazê-lo. Para Trotsky, a pergunta era – *em que consiste nossa tarefa hoje, o que nós devemos aprender em primeiro lugar, para qual sentido devemos tender?* Segundo ele era necessário *aprender a trabalhar bem – com precisão, com limpeza, com economia. Necessitamos desenvolver a cultura do trabalho, a cultura da vida, a cultura do modo de vida.* (Idem, p.8). Trotsky recupera Lênin para afirmar o sentido de “militantismo cultural”, segundo o qual

em história não se fazem nunca grandes coisas sem ‘pequenas coisas’. Mais exatamente: as ‘pequenas coisas’, numa grande época, quando integradas numa grande obra, deixam de ser ‘pequenas coisas’. Entre nós, trata-se da construção da classe operária, que, pela primeira vez, constrói para si e segundo o seu próprio plano. Esse plano histórico, ainda extremamente imperfeito e confuso, deve englobar no seu conjunto criativo único todos os elementos, mesmo os mais insignificantes, da atividade humana. (Idem, p.9).

Constatou o camarada, que a classe operária (com exceção da camada superior) ignorava inclusive hábitos culturais mais elementares, desconhecendo, por exemplo, o asseio e a exatidão, não sabia ler nem escrever etc. Neste sentido defendia que

de imediato o partido deve conservar totalmente suas características fundamentais: coesão ideológica, centralização, disciplina e, conseqüentemente, combatividade. Mas precisamente essas inestimáveis qualidades do “espírito de partido” comunista não podem se manter e se desenvolver se não satisfizerem as exigências e necessidades econômicas e culturais de forma mais completa, mais hábil, mais exata e minuciosa. (Idem, p.11).

Obviamente o camarada falava sobre a base de uma NEP (*НЭП - Новая экономическая политика, Novaya Ekonomiceskaya Politika, em português, Nova Política Econômica*) no Estado Soviético. E nós não vivemos sob esta situação. Mas ao observar o ‘modo de vida’ da classe operária, Trotsky constata que o operário consciente no Estado soviético, realiza um trabalho socialista mesmo sem nisso pensar e com tal se preocupar. E é a este operário que o partido

deveria dirigir seus esforços, pois este deve adquirir a consciência que a sua produção serve ao mesmo tempo ao socialismo. Defendia ele:

o nosso grau de implantação nessa camada social – na economia, na produção, na técnica – será o índice mais seguro dos nossos êxitos em matéria de militância cultural. (...) A jovem geração deve, antes de tudo, ser uma geração de operários especializados, altamente qualificados, amantes do seu trabalho (...). Ao mesmo tempo que dirigimos nossos esforços para o operário consciente e hábil, devemos também aplicar-nos em educar a juventude proletária. Sem isso seria impossível seguir em frente, rumo ao socialismo. (Idem, p.16).

Ao tratar das tarefas do partido, Trotsky, estava falando das tarefas que a vanguarda revolucionária tinha que empreender. Vê-se que era uma preocupação a consistente formação da classe trabalhadora para que a revolução triunfasse. Constatou isto observando desde a tarefa simples que tinham os combatentes do Exército Vermelho de engraxar e cuidar das botas até a necessidade de formação de *tróikas* para elaborar e escrever livros. E hoje, em que consiste a tarefa da vanguarda revolucionária cujo próprio trabalho é a educação, ou seja, o próprio ‘militantismo cultural’ de forma que as conquistas da classe trabalhadora não se percam? Penso que a classe trabalhadora conquistou muitas coisas, apesar dos limites. Isto porque, diferentemente do período em que viveram Marx, Engels, Trotsky, hoje já se observam outras condições reais, como por exemplo, a disponibilidade maior do número de professores (mesmo entendendo que no Brasil, por exemplo, ainda há uma carência de 300.000 professores para a implantação do ensino médio profissionalizante em tempo integral) e de estabelecimentos de ensino (mesmo considerando que no Brasil, mais de 24 mil escolas no campo brasileiro tenham sido fechadas no meio rural desde 2002). Em 2009 foram 52.580.452 matriculados na educação básica no Brasil, dos quais 45.270.710 nas redes públicas de ensino. Mesmo com toda a catástrofe educacional que vivemos, a classe trabalhadora acumulou conquistas significativas neste âmbito, que coloca a humanidade em outro patamar que há um século e meio atrás, e que necessitamos que sejam mantidas, mesmo que esteja longe de ser o desejável.

Portanto, optamos por ter no centro da nossa reflexão nesta tese o conhecimento enquanto força produtiva. A categoria da *propriedade das forças produtivas* nos interessa por esta ser o aspecto base da atividade produtiva do homem na produção da sua existência – o trabalho. Quando tratamos da propriedade da terra, não tratamos somente da posse da terra. A categoria da propriedade é mais complexa que isto. Trata-se das relações que se estabelecem entre o homem e a terra que permite a este primeiro produzir sua existência. Significa também se apropriar das

condições para que se organizem as forças produtivas e as relações de produção em função da sua existência, e não em função da acumulação capitalista, o que não se dará sem a apropriação da base técnica do trabalho, a qual está condicionada pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção em geral. O conceito de propriedade, segundo Marx, não pode de maneira nenhuma ser identificado com *a forma histórica específica da propriedade 'privada'*. (HOBSBAWN In: MARX, 1991, p.16.).

Apontamos que a necessidade de possibilitar a *propriedade* dos conhecimentos objetivos produzidos pela humanidade é condição *sine qua non* para que as forças produtivas, ao invés de serem destruídas ou estagnadas, se desenvolvam, por contradição, em outra lógica na qual as relações de produção do capital não sejam tomadas como as únicas e a última possível da sociabilidade humana. Esta é uma responsabilidade que cabe àqueles que reivindicam outra educação, precisamente a *Educação do Campo*. É imprescindível recuperar o sentido histórico da palavra *propriedade* naquilo que é a tarefa específica da educação.

Duarte (2011) contribui para esclarecer o papel da educação na luta pelo socialismo, quando aponta que lutar pelo socialismo é lutar pelos meios de produção, e que o conhecimento faz parte desta luta:

ao longo dos vários escritos de Marx encontra-se uma clara análise do processo de objetivação do conhecimento nos produtos do trabalho e nos meios empregados no processo de trabalho. A análise que Marx faz do processo de trabalho no capítulo V de O Capital explica que o processo de objetivação transfere atividade do sujeito para o objeto e explica ainda que uma das principais características que distinguem a atividade humana da atividade animal é o fato do produto da atividade existir na mente humana antes de ser realizada a atividade. Ora, os meios de produção, na sociedade capitalista, contêm conhecimento científico objetivado. Então essa é a primeira razão pela qual não faz sentido considerar que o conhecimento não faça parte dos meios de produção. Além disso, separar os meios de produção do conhecimento que permite a existência deles é assumir uma atitude fetichista. A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital. Mas, se por um lado, é evidente a incorporação de uma parte do conhecimento científico aos meios de produção, por outro lado há outros conhecimentos científicos que não foram incorporados aos meios de produção. Menos ainda foram incorporados aos meios de produção os conhecimentos artísticos e filosóficos. Mas afirmei acima que o papel da escola na luta pelo socialismo relaciona-se, além da luta contra o capital, à formação plena dos seres humanos. (DUARTE, 2011, p.131).

Portanto, é da própria necessidade de desenvolvimento das forças produtivas e da manutenção da vida, que nasce a necessidade de que o homem se aproprie do mundo real para

que possa antever em seu pensamento o processo de produção dos bens necessários à vida. O conhecimento adquire força produtiva quando incorporado aos meios de produção. Note-se que estamos tratando do trabalho humano na acepção marxista. Saviani (2008), explicita este processo do qual faz parte a educação:

(...) para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de “trabalho não-material”. (...) trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se aquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. (...) A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. (...). Podemos afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. (SAVIANI, 2008, p.12).

Disto emerge a necessidade de garantir aos seres humanos aquilo que a natureza não garante, através do trabalho educativo, que é,

o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (IDEM, p.13).

Está claro no conceito que temos que socializar com cada indivíduo a cultura humana. E por cultura humana não se deve entender somente “cultura burguesa”, mas sim o conhecimento objetivo, que existe e incorpora os produtos da luta de classes pela sobrevivência. Portanto, cultura humana é o conhecimento objetivo sobre o desenvolvimento humano na sua relação com a natureza na luta por sua existência, o que inclui todos os conhecimentos clássicos desenvolvidos pela humanidade, assim como os meios necessários para que isto se materialize.

No modo de produção do capital está mais do que claro o distanciamento do ser humano da sua atividade que o permite obter a *propriedade dos meios de produção*. A escola, temos claro, é a instituição na qual os seres humanos deveriam ter a possibilidade histórica de acessar, de se apropriar da cultura humana elaborada de forma sistemática. Neste sentido penso que

devemos defendê-la. Este é nosso ponto de partida. Defendê-la inclui defender um projeto de escolarização, um projeto de formação, a partir da qual ela será estruturada. Temos plena compreensão da grande polêmica em torno desta tese, pelo papel que ocupa o Estado no momento histórico atual como ‘financiador’ da educação pública e ao mesmo tempo gerenciador dos interesses da burguesia (LÊNIN, 2010). Por hora, nos limitaremos em apontar que não concordamos com os argumentos de que neste processo de transição, no qual a educação da classe trabalhadora é um elemento extremamente relevante, a mesma possa ficar à mercê da “boa vontade” ou de projetos que não apresentam a possibilidade de massificação. Concordamos com Duarte (2011), quando questiona se a educação não-formal estaria fora da influência do estado e do capital. Perguntamos: será que a educação escolar formal é totalmente negativa, e nela não opera a mesma lei geral da contradição à qual estão submetidos todos os outros fenômenos sociais? Não teríamos mais nada a fazer nela? A escola estatal é uma conquista humana da qual não podemos nos eximir, mesmo com todas as contradições às quais ela está submetida, fundamentalmente porque, no quadro atual, ela é a única possibilidade de acesso à cultura humana socialmente desenvolvida e historicamente acumulada que permite ao homem se tornar homem. Lombardi (2010), ao sistematizar a contribuição marxiana à educação, nos ajuda a entender esta problemática. Segundo o autor,

Marx e Engels não duvidavam que era necessário às instituições públicas se responsabilizarem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço. (LOMBARDI, 2010, p. 333).

Nesta direção, Lombardi recupera a “Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT”, na qual conta o posicionamento de Marx com relação ao controle estatal da educação, bem como ao direcionamento ideológico do conteúdo educacional pelo partido ou por qualquer classe.

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições atuais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual.

O Congresso da AIT colocou a questão se o ensino deve ser estatal ou privado. Por ensino estatal entende-se aquele que está sob o controle do Estado. [...]

O ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo [...]

Sem a menor dúvida, o congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório. [...] (MARX. “Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no

Conselho Geral da AIT”. In: MARX & Engels, 1983, pp. 96-98 apud LOMBARDI, 2010, pp. 334-335).

Feito este esclarecimento, e exposta à necessidade da educação e da escola no período de transição, passemos a explicitar os elementos que nos permitem indicar as formas mais adequadas para atingir o objetivo da educação. Para tanto, além da necessidade de apontarmos um projeto histórico claro, neste período de transição é necessário ressaltar a articulação entre o projeto histórico e uma ciência pedagógica na qual se insere a teoria pedagógica e a teoria educacional. Conforme aponta Freitas (1987).

A teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por oposição, trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico. (FREITAS, 1987, p.136).

Freitas chama atenção do uso do termo ‘teoria’, que é usado por ele como *uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento* ou uma atividade que *deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados* (KOPNIN, 1978, p. 237/238 apud FREITAS, 1987, p.136). Neste sentido, a teoria pedagógica *procura as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantém estreita ligação com o fenômeno educacional e conjuntamente com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos.* (Idem, p. 136).

Os conceitos explicitados são utilizados nesta tese enquanto categorias para análise dos pressupostos ontológicos das 433 teses e dissertações, e com base nestas, sistematizamos as regularidades das temáticas identificadas nos estudos, além do aprofundamento dos elementos críticos na amostra de 20 teses em *Educação do Campo*. Isto porque estamos lidando com o fenômeno da educação dos trabalhadores no meio rural, e especialmente identificando contradições e possibilidades da “Educação do Campo” para a constituição de uma teoria educacional e pedagógica que seja base para a formação do trabalhador. Esta foi uma das indicações de Freitas (1987), quando afirmou que a elaboração de uma teoria pedagógica é matéria de pesquisa. Estamos utilizando os dois termos próximos (teoria educacional e pedagógica) por entender que é necessário distinguir as teorias que apresentam constatações, explicações e críticas, das teorias educacionais que apresentam uma teoria pedagógica que a materialize.

Assim como Freitas o fez em 1987 ao realizar um balanço das tendências recorrentes no pensamento pedagógico recente para discutir a necessidade de elaboração de uma teoria pedagógica, identificamos também, enquanto pesquisadora, a necessidade de apontarmos não somente a *teoria educacional* e a *teoria pedagógica* como categorias de análise da produção do conhecimento sobre a educação no meio rural, mas fundamentalmente qualificar estas categorias atribuindo conteúdo às mesmas, nos posicionando em relação às proposições existentes, de forma a ter um parâmetro para a crítica.

Para tanto, recorreremos às contribuições de Saviani (2003) quando classifica as teorias educacionais tomando como parâmetro as proposições para a resolução do problema identificado por Tedesco (1981, p. 67 apud Saviani, 2003, p.3), que em 1970 *cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina*. A nosso ver, esta constatação continua extremamente atual se considerarmos como exemplos os índices do Censo 2010 acerca do analfabetismo no Brasil¹⁷; do Pisa 2009 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) acerca do desempenho de alunos em Leitura, Matemática e Ciências¹⁸; e no caso da Educação no meio rural, os dados do PNERA 2005 (Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária)¹⁹. Sem contar o contingente de crianças em idade escolar que não tem acesso à escola e *a priori* se encontram marginalizadas dela, complementa Saviani (2003) à afirmativa de Tedesco (1981); havendo ainda aquelas que se mantêm na escola sem nada aprender, complementamos. Frente a esta situação, o autor elabora os seguintes questionamentos: *Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?* De forma a responder a estas questões, elabora uma classificação, que nos ajuda a tomar uma posição no que diz respeito à teoria educacional e pedagógica. As teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos:

1º) o grupo das teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, identificadas como **não-críticas**. Neste grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros; a marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um

¹⁷ Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

¹⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-objetivos>

¹⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/mapa-da-educacao-na-reforma-agraria>

número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida; a educação se constitui, como uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade.

2º) o grupo das teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, um fator de discriminação, identificadas como **críticas** (nas quais se distingue as crítico-reprodutivistas e as críticas). Nelas a sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material; a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados; a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização, sendo sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. Porém as críticas se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo; e as crítico-reprodutivistas que entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade. (SAVIANI, 2003, pp. 3-5).

No que diz respeito às teorias não-críticas, são identificadas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova, e a Pedagogia Tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas são identificadas como: teoria do sistema de ensino como violência simbólica (desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron, 1975); teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (desenvolvida principalmente por Althusser); e teoria da escola dualista (elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France*, 1971).

Interessa-nos neste momento, particularmente, a discussão realizada por Saviani (2003) acerca da teoria crítica da educação. Em síntese, o autor, ao se referir às teorias não-críticas, após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurou mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Em relação às teorias crítico-reprodutivistas isto não foi feito, pois estas teorias não contêm uma proposta pedagógica, se empenhando tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Sendo assim, aponta os seguintes resultados no que diz respeito à marginalidade: *enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.* (Idem, pp.29-30). A impressão é que se passou de um poder ilusório para a impotência, permanecendo o problema em aberto, afirma o autor, e o mesmo pode ser colocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?

A pergunta colocada (e respondida) por Saviani (2003) indica o critério através do qual selecionamos sua classificação como referência teórica nesta tese: a programática de a escola ser tomada como referência para a crítica e a elaboração das teorias educacionais. Para responder ao questionamento levantado, o autor alerta sobre evitar escorregar para uma posição idealista e voluntarista.

Para tanto, propõe reter da concepção crítico-reprodutivista a importante lição de a escola ser determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Neste sentido, considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Saviani então reformula o problema: *é possível articular a escola com os interesses dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?*

O autor limita-se a afirmar esta possibilidade, já que não é objetivo do artigo o desenvolvimento da mesma. Para este, uma **teoria crítica** se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-

lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2003, pp. 29-31).

Assim, extraímos os principais critérios para delimitarmos nesta tese uma teoria educacional como referência - a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares; a garantia aos trabalhadores de um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais; e evitar que a escola seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. Diante dos embates, das polêmicas que giram em torno das proposições teóricas do campo educacional, nos limitamos, por hora, em apontar que um educador não pode enfrentar os gravíssimos problemas educacionais do nosso tempo apoiados exclusivamente em constatações ou em críticas (mesmo que estas venham ajudar na compreensão do real), mas fundamentalmente, apoiado em programas, em propostas concretas que levem em conta os dados concretos da realidade, elaboradas de forma crítica em meio a todas as contradições que encerra a luta de classes no atual modo de produção, em meio *aos desafios e ao fardo do tempo histórico*. Recorremos aos clássicos, porque estes resistiram ao tempo não por acaso, mas porque as necessidades concretas que os fizeram ser elaborados não foram ainda satisfeitas.

CAPÍTULO II

CRÍTICA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NO BRASIL: O LIMITE CRÍTICO ENTRE EDUCAÇÃO/ESCOLA RURAL E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Neste capítulo, estaremos apresentando uma crítica às teses defendidas na produção do conhecimento sobre a educação no meio rural, que conforme já anunciamos na introdução e capítulo I, elas foram localizadas a partir das expressões exatas *escola rural*; *educação rural*; *educação no campo*; *educação do campo*. Para sistematização das teses foi realizada a leitura sistemática dos 433 resumos das teses e dissertações localizadas, considerando as grandes problemáticas abordadas, a saber: 1) Teoria Educacional; 2) Teoria Pedagógica; 3) Políticas públicas; 4) Formação de professores; 5) outras temáticas relacionadas com a educação para o meio rural. Esta primeira classificação respeitou as referências apresentadas no Capítulo I desta tese, assim como as regularidades que emergiram do material empírico.

Em seguida, procedemos com a identificação do que vinha sendo defendido em relação à problemática central em cada um dos resumos. Este procedimento gerou um documento para cada expressão pesquisada, os quais podem ser visualizados na íntegra nos apêndices P e Q. No entanto, nos interessou o conteúdo das teses identificadas, que está sintetizado nas tabelas 02, 03, 04, 05 e 06 considerando os 122 estudos sobre escola rural; os 161 estudos sobre educação rural; os 25 estudos educação no campo; e os 125 estudos sobre educação no campo. Para expor o conteúdo das teses defendidas optamos por apresentar cada uma das tabelas e identificar os elementos definidores da problemática abordada.

Cabe salientar que a identificação da tese defendida respeitou estritamente o conteúdo apresentado nos resumos. Porém, conforme aponta Sánchez Gamboa (2007), os pressupostos ontológicos são elementos implícitos nas pesquisas, os quais necessitam ser trazidos à tona para que sejam criticados. Foi com base nesta tarefa, própria dos estudos epistemológicos, que analisamos os 433 resumos. Um aspecto necessário de ser explicado diz respeito a análise estar restrita aos resumos, é o fato de que os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que foram perseguidos nos estudos, encontram-se nos elementos fundamentais das pesquisas, como por

exemplo, o objetivo geral e a metodologia, ambos de caráter obrigatório em resumos de teses e dissertações.

Estes elementos da pesquisa, do ponto de vista epistemológico, encarnam a concepção da relação sujeito-objeto do pesquisador; o grau de relação entre o fenômeno estudado e a totalidade concreta; a teleologia, a visão de mundo que encerra a pesquisa, uma vez que o objetivo imprime a direção que o pesquisador toma em relação ao problema investigado. Cabe ressaltar que as opções por estes e outros elementos que são explicitados nos resumos não são arbitrárias, mas encerram a visão de mundo do pesquisador. Neste sentido, os resumos que julgamos com informações insuficientes para a análise foram considerados numericamente, porém tiveram seu conteúdo desconsiderado para a crítica proposta.

Sendo assim, buscamos as regularidades das teses defendidas nos estudos dos grupos de problemáticas criticando-os frente às necessidades dos trabalhadores no período de transição. Vejamos nos quadros a seguir o conteúdo dos estudos.

Quadro 02 – Teses do grupo 1: estudos que tem como objeto a função social da escola. Relacionam-se principalmente com a teoria educacional.

ESCOLA RURAL (32 estudos)	EDUCAÇÃO RURAL (44 estudos)	EDUCAÇÃO NO CAMPO (3 estudos)	EDUCAÇÃO DO CAMPO (12 estudos)
a) Tese da necessidade de uma escola rural com conteúdos, saberes do e para o meio rural pautados no cotidiano e na identidade cultural. (14 estudos)	a) Tese da educação rural como promotora da cidadania e da transformação da realidade local. (11 estudos)	a) Tese dos significados da escola e da educação terem como centro os sujeitos das áreas rurais. (1 estudo)	a) Tese dos significados da escola e da educação do campo terem como centro os sujeitos das áreas rurais. (3 estudos)
b) Tese da educação rural como promotora da cidadania e da transformação da realidade local; (3 estudos)	b) Tese da educação como expressão da luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais. (5 estudos)	b) Tese das escolas do campo com papel na formação territorial dos assentamentos de reforma agrária. (1 estudo)	b) Tese da crítica à Educação do campo pautada no utilitarismo, pragmatismo, ecletismo idealismo e existencialismo. (1 estudo)
c) Tese da escola rural ‘urbanizada’ que descaracteriza a formação rural do jovem deveria contribuir para sua manutenção no meio rural; (7 estudos)	c) Tese da escola que capacita a força de trabalho adequando-a às transformações no modelo produtivo. (6 estudos)	d) Tese da escola como fundamental na luta dos assentados, responsável pela sistematização e difusão do saber. (1 estudo).	c) Tese de que a Educação do campo é uma ação para a superação do modelo capitalista. (1 estudo)
d) Tese da construção de uma escola rural que responda as relações sociais contraditórias e a organização dos trabalhadores; (7 estudos)	d) Tese da crítica à escola que capacita a força de trabalho adequando-a às transformações no modelo produtivo. (4 estudos)	-	d) Tese de que a Educação do campo é uma ação para a superação do modelo capitalista e implementação do modelo socialista. (2 estudos)
e) Tese da escola cuja função é capacitar a força de trabalho e adequá-la as transformações no modelo produtivo. (1 estudo)	d) Tese dos sentidos e significados da escola e da educação terem como centro os sujeitos das áreas rurais. (12 estudos)	-	e) Tese da Educação do campo como práxis pedagógica emancipadora rumo ao desenvolvimento territorial e sustentável. (2 estudos)
-	e) Tese da crítica à uma educação específica para o meio rural ou como forma de superar as problemáticas específicas do meio rural. (3 estudos)	-	f) Tese da Educação do campo que supera a dualidade campo/cidade e constrói a escola unitária. (1 estudo)
-		-	g) Tese da educação do campo contribuir para fixar o jovem no campo na medida em que constrói valores contrários aos urbanos. (1 estudo)

Quadro 03 – Teses do grupo 2: estudos cujos objetos se aproximam do trabalho pedagógico (OTP) da escola e do professor, e relacionam-se principalmente com a teoria pedagógica.

ESCOLA RURAL (57 estudos, cinco sem teses)	EDUCAÇÃO RURAL (68 estudos)	EDUCAÇÃO NO CAMPO (10 estudos)	EDUCAÇÃO DO CAMPO (63 estudos)
a) Tese do sujeito (aluno) e do seu cotidiano (realidade) como centro e critério para a OTP. (22 estudos)	a) Tese da OTP pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito e do seu cotidiano. (20 Estudos).	a) Tese da OTP pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito e do seu cotidiano. (5 estudos).	a) Tese da OTP pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito e do seu cotidiano (46 estudos).
b) Tese dos valores éticos e morais como critério para a OTP. (9 estudos)	b) Tese das proposições pedagógicas contribuirão na construção de sujeitos autônomos, transformação social e cidadania. (14 estudos).	b)Tese das proposições pedagógicas como base da melhoria na qualidade de vida, permanência no meio rural e cidadania. (3 estudos).	b)Tese do professor e seu cotidiano como centro da organização do trabalho pedagógico. (5 estudos).
c) Tese das metodologias inovadoras para o trato com e a inserção de conhecimentos, como centro da OTP. (11 estudos)	d) Tese do professor como centro da OTP que produz o seu saber a partir da sua realidade. (7 estudos).	c)Tese do professor que ressignifica sua prática como centro da organização do trabalho pedagógico. (1 estudo).	c)Tese da Educação do campo e da reforma agrária como mais bem entendidas numa perspectiva de classe e para além do capital. (5 estudos).
d) Tese dos sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática como centro da OTP. (3 estudos)	c) Tese dos sujeitos como efeito das práticas discursivas a que estiveram submetidos. (6 estudos).	d)Tese da contradição entre a proposta pedagógica do Movimento social e a escola pública estatal. (1 estudo).	d)Tese das proposições pedagógicas como garantidoras da permanência no meio rural (1 estudo).
e)Tese da importância da escola e da qualidade do ensino. (6 estudos)	d)Tese da luta pela reforma agrária como processo pedagógico. (5 estudos).	-	e)A gestão democrática como fundamental na OTP da educação do campo (5 estudos).
f) A gestão democrática é fundamental na OTP da escola rural. (1 estudo).	e)Tese do trabalho como princípio educativo como base para formação. (2 estudos).	-	-
g) não apresenta teses. (5 estudos).	e) Tese das metodologias de trabalho como centro da OTP. (6 estudos).	-	-
-	f)Tese da construção da teoria pedagógica como categorias da prática de caráter revolucionário, orientada pela construção do projeto histórico socialista.	-	-
-	h) Tese da crítica à educação específica para o meio rural. (1 estudo).	-	-
-	i)Tese da relação entre a escola e a família como articuladora da OTP. (2 estudos).	-	-

Quadro 04 – Teses do grupo 3: estudos que tem como objeto as políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com as temáticas.

ESCOLA RURAL (15 estudos)	EDUCAÇÃO RURAL (20 estudos)	EDUCAÇÃO NO CAMPO (05 estudos)	EDUCAÇÃO DO CAMPO (26 estudos)
a) Tese das políticas relacionadas com a Escola Rural direcionadas para a cidadania e o desenvolvimento e a construção de uma sociedade menos desigual. (4 estudos).	a) Tese da necessidade de uma política para suprir as necessidades e especificidades da educação rural. (5 estudos)	a) Tese da luta pelas políticas públicas para a Educação no campo como parte da luta pela Reforma Agrária. (1 estudo)	a) Tese da luta pelas políticas públicas para a Educação do campo como parte da luta pela Reforma Agrária. (1 estudo)
b) Tese das políticas públicas que não atingiram seus objetivos. (9 estudos)	b) Tese das políticas ‘inovadoras’ implantadas através de estratégias conservadoras de gestão e implementação de recursos. (7 estudos).	b) A política pública como expressão da relação democrática entre sociedade civil (Movimentos Sociais) e Estado. (1 estudo)	b) Tese da política pública como expressão da parceria entre sociedade civil (Movimentos Sociais, ONG's) e Estado. (2 estudos)
c) Não se posiciona quanto às teses apresentadas ou não apresenta teses. (1 estudos).	c) Tese da política pública para Educação Rural como promotora da cidadania e de vantagens econômicas e sociais. (3 estudos).	c)Tese da política pública como expressão da expropriação do trabalho pelo capital. (1 estudo)	c)Tese da implementação das políticas públicas para a Educação do Campo falhar pela influência da legislação educacional vigente marcada pela ordem do capitalismo. (1 estudo)
-	d) Crítica à política específica na educação rural, o problema está na infra-estrutura social. (1 estudo)	d) Tese das políticas públicas falharem pela influência de agentes externos. (2 estudos).	d) Tese do financiamento como eixo indutor e norteador de políticas para a Educação do Campo. (2 estudos)
-	e) Tese das políticas eficazes uma vez que atingiram seus objetivos. (3 estudos)	-	e) Tese da política pública p/ Educação do Campo partir das especificidades dos sujeitos/grupos/movimentos sociais e proporciona a inclusão social, cidadania e desenvolvimento.(10 estudos).
-	f)Tese da implementação de políticas para controle ideológico. (1 estudo).	-	f)Tese do programa de Educação do campo como modelo limitado de acesso dos trabalhadores à educação formal. (2 estudos)
-	-	-	g)Tese da contradição entre a política pública e a proposição dos movimentos sociais. (6 estudos)
-	-	-	h)Tese da política pública para a Educação do campo como fruto da relação entre movimento social e Estado. (2 estudos)

Quadro 05 – Teses do grupo 4: estudos que tem como objeto a formação de professores.

ESCOLA RURAL (3 estudos)	EDUCAÇÃO RURAL (14 estudos)	EDUCAÇÃO NO CAMPO (03 estudos)	EDUCAÇÃO DO CAMPO (17 estudos)
a) Tese da formação limitada e da proposição da formação específica para o meio rural. (1 estudo)	a) Tese da formação de professores como resposta às necessidades da reestruturação política e econômica do país. (2 estudos)	a) Tese do professor formado na Luta pela reforma Agrária. (1 estudo)	a)Tese das elaborações teórico-metodológicas para formação atreladas à luta concreta pela reforma agrária e às reivindicações dos trabalhadores. (1 estudo)
b)Tese da falta de condições de fixação dos professores no ensino rural. (1 estudo)	b) Tese da formação a partir da realidade do meio rural. (9 estudos)	b)Tese da formação dos docentes que atuam nas escolas rurais contemplar informações sobre as classes multisseriadas ou unidocentes, sobre a educação no campo. (2 estudos)	b) Tese da estrutura da formação semelhante à do próprio movimento que vincula processos pedagógicos com políticos. (1 estudo)
c)Tese da proposta curricular para formação baseada nos saberes e práticas cotidianas. (1 estudo)	c)Tese dos educadores como construtores da sua própria formação na prática diária e nas relações com os outros. (2 estudos)	-	c)Tese dos cursos de formação de professores para o campo necessitarem de abertura institucional para se consolidar. (2 estudos)
-	-	-	d)Tese da Educação do campo como novo paradigma para formação superior, cuja referência é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e o cotidiano escolar. (5 estudos)
-	-	-	e)Tese dos sujeitos como responsáveis por sua formação, a qual é pautada nas especificidades, saberes da prática e percurso de vida. (5 estudos)
-	-	-	f)Tese da existência de elementos da teoria histórico cultural no curso de Pedagogia da Terra. (1 estudo)
-	-	-	g)Tese da formação específica na Educação do Campo como política para formação docente. (1 estudo).

Quadro 06 – Teses do grupo 5: estudos que tem como objeto outras problemáticas que se relacionam com as temáticas.

ESCOLA RURAL (15 estudos)	EDUCAÇÃO RURAL (13 estudos)	EDUCAÇÃO NO CAMPO (03 estudos)	EDUCAÇÃO DO CAMPO (8 estudos)
a) Tese da necessidade da análise do sistema de Transporte Escolar Rural. (5 estudos).	a) Tese das informações sobre a saúde melhorar a saúde do trabalhador ou de seus filhos (afetada por suas condições de trabalho ou estudo). (3 estudos).	a)Tese das Informações sobre a saúde como meio para melhorar a saúde do trabalhador (afetada por suas condições de trabalho). (1 estudo).	a)Tese das condições de funcionamento das escolas do campo baseadas nos indicadores custo-aluno-qualidade (1 estudo).
b) Tese do Tratamento de água, alimentação escolar, crescimento e performance motora dever ser observados pela escola. (3 estudos).	b)Tese das práticas de saúde como instrumentos de controle e adequação da força de trabalho rural as exigências do processo produtivo. (1 estudo).	b)Tese do trabalho escolar reprodutor das relações de gênero e da divisão social do trabalho. (1 estudo).	b)Tese da gestão ambiental de áreas de Reserva Legal como viáveis para recuperação de reservas. (1 estudo).
c)Tese da construção de identidades, conhecimento sobre os sujeitos. (6 estudos).	c)Tese da construção de identidades, conhecimento sobre os sujeitos e suas representações/imaginário. (4 estudos).	c) Tese da incoerência entre a educação sindical dos líderes e dirigentes de trabalhadores rurais. (1 estudo).	c) Tese das relações de gênero e representações sociais com interferência nas trajetórias educacionais (1 estudo).
d)Vestibular (1 estudo).	d)Tese da Educação Rural proporcionada por setores religiosos. (2 estudos).	-	d) Tese das práticas de ação social (ONG) no fortalecimento da Educação do campo (1 estudo).
-	e)Tese da superdotação. (1 estudo).	-	e) Tese da construção da identidade e da resistência Sem-Terra (3 estudos).
-	f)Tese da extensão Rural. (1 estudo).	-	-
-	g) Tese dos movimentos de educação popular. (1 estudo).	-	-

No que diz respeito ao ‘Grupo 1’, este é composto por 91 estudos que foram classificados de acordo com a problemática da “teoria educacional”, que conforme expomos no primeiro capítulo, *encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos.* (FREITAS, 1987, p.136). Uma primeira característica observada, é que se considerarmos os estudos acerca de escola/educação rural, estes somam 76 estudos acerca da teoria educacional, enquanto que a educação no/do campo, somam 15 estudos.

É possível constatar a primeira vista uma diminuição drástica do interesse da educação do campo pelas premissas da teoria educacional. Isto se confirma quando observamos as características do ‘Grupo 2’, cuja problemática abordada é a “teoria pedagógica”, que por oposição à teoria educacional, *trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico*. Neste sentido, a teoria pedagógica *procura as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantém estreita ligação com o fenômeno educacional e conjuntamente com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos*. (FREITAS, 1987, p.136). Compõem este grupo 198 estudos, dos quais 125 em escola/educação rural, e 73 em educação no/do campo. Quando comparamos o número de estudos do ‘Grupo 1’ e do ‘Grupo 2’, estes passam de 91 para 198, o que demonstra uma diferença de mais de 100% entre eles. Este dado torna-se significativo quando nos voltamos ao conteúdo das teses, o qual explicitaremos mais adiante, mas por hora nos arriscamos a levantar a hipótese de uma tensão entre teoria (educacional) e prática (pedagógica), onde esta segunda toma força quando se trata do trabalho pedagógico, ou seja, que a prática tem primazia sobre a teoria.

No que diz respeito ao ‘Grupo 3’, este reúne os 66 estudos acerca das políticas públicas para a educação no meio rural, tanto as políticas de governo, quanto as de Estado, materializadas em leis, diretrizes, programas e projetos. Há uma constante no número de estudos deste grupo quando observamos os termos-chaves *escola rural (15); Educação rural (20); educação no campo (5); Educação do Campo (26)*. No último grupo é possível observar uma diversificação de teses que vão das críticas às políticas implementadas, passando pelas relações entre movimento social e Estado na formulação das políticas, até a luta por políticas públicas por Educação do Campo como parte da luta por reforma agrária.

O ‘Grupo 4’, reúne 37 estudos acerca da formação de professores. A nosso ver é um grupo de estudos bastante reduzido, se considerarmos o ‘Grupo 2’ sobre a teoria pedagógica com 198 estudos que é mais de cinco vezes maior. Isto porque um dos principais agentes da educação que irá implementar as proposições pedagógicas é o professor. O grupo da *Educação do Campo* com 17 estudos, ou seja, o maior se considerarmos os três estudos em *escola rural*, os 14 em *educação rural*, os três em *educação no campo*.

O ‘Grupo 5’ é composto do significativo número de 39 estudos (maior que o ‘Grupo 4’) que abordam outras problemáticas que se relacionam com a educação no meio rural. Uma

característica marcante dos estudos deste grupo é o fato de estes se valerem de objetos específicos da escola, como a saúde das crianças; a alimentação; a composição corporal das mesmas; as relações de gênero; o vestibular; o transporte escolar; a identidade dos educandos; a superdotação, entre outros temas, cujas informações são coletadas na escola ou em espaços de educação não formal, mas que não se articulam com a proposta pedagógica da escola, ou não reflete sobre seus fundamentos educacionais, por exemplo. Em síntese temos o seguinte panorama:

Quadro 07 – Síntese dos grupos de estudos por temática e características principais.

Grupos	Temática	Quant.	Característica
Grupo 1	Teoria educacional	91	- se considerarmos os estudos acerca de escola/educação rural estes somam 76 estudos, enquanto que a educação no/do campo, somam 15 estudos.
Grupo 2	Teoria pedagógica	198	- 125 em escola/educação rural, e 73 em educação no/do campo, o que indica comparativamente com o grupo anterior, uma maior preocupação com as questões da ‘prática’ nos estudos em educação no/do campo.
Grupo 3	Políticas públicas	66	- Há uma constante no número de estudos deste grupo quando observamos os termos-chaves <i>escola rural</i> (15); <i>Educação rural</i> (20); <i>educação no campo</i> (5); <i>Educação do Campo</i> (26).
Grupo 4	Formação de professores	37	- O grupo da <i>Educação do Campo</i> com 17 estudos é o maior se considerarmos os três estudos em <i>escola rural</i> , os 14 em <i>educação rural</i> , os três em <i>educação no campo</i> .
Grupo 5	Outros	39	- estes se valem de objetos específicos da escola, como a saúde das crianças; a alimentação; a composição corporal das mesmas; as relações de gênero; o vestibular; o transporte escolar; entre outros temas, cujas informações são coletadas na escola ou em espaços de educação não formal, mas que o estudo não as articulam com a proposta pedagógica da escola, ou não reflete sobre seus fundamentos educacionais.

De acordo com as teses enunciadas nos quadros 02 a 06, agrupamos seus fundamentos de acordo com as regularidades identificadas nos cinco grupos, e as analisamos. Estas regularidades dizem respeito à delimitação da relação sujeito-objeto na pesquisa em relação à temática central abordada (teoria educacional; teoria pedagógica; formação de professores; políticas públicas) e com o projeto histórico. Dito de outra maneira, analisamos as teses dos diferentes grupos organizadas de acordo com o nível de delimitação da relação sujeito-objeto/todo-partes do

fenômeno em estudo. Desta forma, identificamos entre os 433 resumos as teses hegemônicas e as antíteses que fundamentam os estudos sobre estas temáticas, elementos necessários a para delimitação de uma nova síntese que se alinhe as necessidades da classe trabalhadora.

2.1. Crítica às teses defendidas e respectivos fundamentos teóricos/filosóficos na produção do conhecimento sobre a educação no meio rural (Escola Rural, Educação Rural, Educação no Campo, Educação do Campo.).

A intenção em demonstrar e criticar estas teses é a busca por elementos para confrontar nossas hipóteses:

- 1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’), o grau de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.
- 2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais é possível identificar contribuições significativas acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção.

Recuperadas as hipóteses, passaremos a caracterização e a crítica às teses identificadas nos estudos. É importante destacar, que nosso interesse é pelos fundamentos ontológicos e gnosiológicos dos estudos, e neste sentido, buscamos estes fundamentos nos resumos dos quatro grupos indistintamente (teoria educacional; teoria pedagógica; políticas públicas e formação de professores), procurando verificar o impacto destas concepções no conjunto da produção analisada.

2.1.1. Crítica à tese da escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais.

Esta tese aparece em todos os grupos sob diferentes formas. No ‘Grupo 1’ verificamos que há, dentre os 76 estudos acerca da escola/educação rural, um predomínio desta tese, que é identificada em 26 estudos; colaboram com a sustentação desta tese, os oito estudos que consideram a escola rural ‘urbanizada’, a qual descaracteriza a formação rural do jovem a qual deveria contribuir para sua manutenção no meio rural. Isto porque na medida em que esta tese oculta, assim como os estudos acerca do cotidiano dos sujeitos, uma defesa da oposição, fragmentação, isolamento entre campo e cidade, limita a formação do jovem ao contexto estritamente rural. Um terceiro grupo de 14 estudos fortalece esta concepção, ao tomar a educação rural como promotora da cidadania e da transformação da realidade local. Estas teses, que aparecem em 47 estudos (51,6%) do total do ‘Grupo 1’, tem como pano de fundo, do ponto de vista da relação sujeito-objeto, uma concentração no sujeito e sua subjetividade como objetos de pesquisa acerca da *escola/educação rural*, os quais são tomados como principais critérios para definição da função social da escola e da educação. Observa-se que a realidade objetiva passa a ser considerada aquilo que envolve este sujeito, ou seja, os elementos do cotidiano imediato que este consegue capturar através da sua convivência com o meio e com os outros sujeitos. Considerando este aspecto, há um claro recorte e isolamento de uma determinada ‘parte do real’ circunscrita aos limites do próprio sujeito. Estas características também são observadas em cinco dos 12 estudos acerca da educação do campo, e em um dos três estudos sobre educação no campo. A proporção de estudos com estas características é a mesma tanto no grupo da *escola/educação rural*, quanto no grupo da *educação no/do campo*, mas há que se considerar a grande desproporção entre a quantidade de estudos que abordam a problemática da teoria educacional – de 76 para 15, o que é explicado com o deslocamento do eixo de preocupação entre este grupo e o ‘Grupo 2’ que aborda a problemática da teoria pedagógica. O que podemos ressaltar é o fato de que 54 estudos (cerca de 60%) se alinham a esta tese. As características do grupo 1 podem ser assim sintetizadas:

No ‘Grupo 2’, esta tese aparece em 93 estudos nos quais vigora a ideia do sujeito (aluno) e do seu cotidiano (realidade) como centro e critério para a organização do trabalho pedagógico. São assim distribuídos: escola rural com 22 estudos de um total de 57; educação rural com 20

estudos de um total de 68; educação no campo com cinco estudos de um total de dez; e educação do campo, com 46 estudos de um total de 63. Corroboram com esta tese, os nove estudos (escola rural) que tomam os valores éticos e morais como critério para a organização do trabalho pedagógico, assim como os 17 estudos (14 em educação rural e 3 em educação no campo) que consideram que as proposições pedagógicas são base para melhoria da qualidade de vida, contribuem na construção de sujeitos autônomos, transformação social e cidadania. São, portanto, 117 estudos que tomam esta tese como fundamento para a organização do trabalho pedagógico, dos quais, como já demonstramos, 46 (ou cerca de 40%) são em *educação do campo*, cujo pressuposto era se opor à concepção de *educação rural*. Somam-se a estes ainda, os 16 estudos que tomam não o aluno, mas o professor como centro da organização do trabalho pedagógico. São três estudos em *escola rural* que tomam os sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática como centro da organização do trabalho pedagógico; sete estudos em educação rural em que o professor produz o seu saber a partir da sua realidade; um estudo em educação no campo em que o professor ressignifica sua prática; e cinco estudos em educação do campo nos quais o professor e seu cotidiano são o centro da organização do trabalho pedagógico. Assim, dentre os 198 estudos do ‘Grupo 2’, identificamos em 133 (cerca de 67%) que sustentam esta tese. As características deste grupo podem ser assim sintetizadas:

No ‘Grupo 3’ esta tese se expressa nos cinco estudos em que se apontam a necessidade de uma política para suprir as necessidade e especificidades da *educação rural*; e nos dez estudos em que as políticas públicas para a *Educação do Campo* deve partir das especificidades dos sujeitos/grupos/movimentos sociais e proporciona a inclusão social, cidadania e desenvolvimento. Contribuem para esta compreensão, os quatro estudos nos quais as políticas relacionadas com a *escola rural* são direcionadas para a cidadania e o desenvolvimento na construção de uma sociedade menos desigual; e os três estudos em que as políticas públicas para a educação rural é promotora da cidadania e de vantagens econômicas e sociais. São ao todo 22 estudos, dos 66 que compõe o grupo, que contribuem para sustentação desta tese.

No ‘Grupo 4’ composto pelos estudos acerca da formação de professores, os estudos expressam a tese do sujeito e do cotidiano como fundamentos para a educação no meio rural da seguinte forma: um estudo em escola rural que defende uma formação específica para o meio rural; nove estudos em educação rural que defendem uma formação a partir do meio rural; cinco estudos da Educação do Campo como novo paradigma para a formação superior, cuja referência

é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e o cotidiano escolar; ainda em relação à educação do campo, outros cinco estudos apresentam os sujeitos como responsáveis por sua formação, a qual é pautada nas especificidades, saberes da prática e percurso de vida; o grupo se completa com um estudo que defende uma formação específica na Educação do Campo como política para formação docente. Ao todo, dos 37 estudos que compõem o grupo, 21 estudos (cerca de 57%) apresentam esta tese de fundo.

No ‘Grupo 5’, que reúne estudos que tratam de problemáticas relacionadas com a educação no meio rural, esta tese se expressa em seis estudos em escola rural que trata com interesse pela construção de identidades e do sujeito.

Em síntese temos o seguinte quadro:

Quadro 08 – Síntese quantitativa da predominância da tese ‘escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais’ nos grupos.

Grupos	Temática	Nº de teses
Grupo 1 (91)	Teoria educacional	54 estudos (51,6%)
Grupo 2 (198)	Teoria pedagógica	133 estudos (cerca de 67%)
Grupo 3 (66)	Políticas públicas	22 estudos (cerca de 33%)
Grupo 4 (37)	Formação de professores	21 estudos (cerca de 57%)
Grupo 5 (39)	Outros	6 estudos (cerca de 15%)
Total	236 estudos (cerca de 55%) dos 433	

Pautando-nos na lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, própria do método materialista histórico dialético, é necessário recuperarmos o que significa em termos qualitativos o fato de que 236 (cerca de 55%) das 433 teses e dissertações investigadas apoiam seus argumentos no que se reconhece como pragmatismo, o que consideramos um grave ataque à função social da escola, assim como um ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito (senso comum), nega a história, e com ela a história da luta de classes e a função social da escola na reprodução social.

Analisando o **conjunto dos 236 estudos** de forma a nos aprofundar em seus fundamentos, identificamos os elementos centrais da relação sujeito-objeto expressos em seis teses principais que são defendidas nos mesmos e passamos a criticá-los. Vejamos a seguir quais são estes.

2.1.1.1. Crítica à tese da escola/educação, da organização do trabalho pedagógico, das políticas públicas e da formação de professores com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e da identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais.

Por ser a tese que apresenta os elementos fundantes que vão sustentar as teses que se seguem, optamos por apresentá-la primeiro. Cabe destacar dois elementos que precisam ser severamente criticados: a questão dos saberes do cotidiano do e para o meio rural como aqueles que serão ensinados e apropriados pelos sujeitos; e a questão da identidade cultural dos sujeitos no seu cotidiano. Antes de traçar a crítica a estes elementos, tomemos como exemplos os estudos acerca da escola rural para vermos a expressão desta tese. Estes expressam a necessidade de *uma escola com especificidades, voltada para a cultura e o cotidiano do homem do campo, de forma a atender suas especificidades e respeitar as diferenças, a qual deve estar incorporada ao currículo e à organização da escola; de uma política específica para o ensino, pois as escolas rurais tendem a idealizar o espaço urbano em detrimento da realidade campesina; cujo trabalho pedagógico deve estar fundado no multiculturalismo e no respeito às identidades e peculiaridades de cada situação; que deve considerar as especificidades e a cultura do homem rural; o trabalho desenvolvido pela escola, estruturado em parâmetros urbanos, deve ser organizado em face do cotidiano dos moradores da vila; os saberes ordinários produzidos na escola devem valorizar o cotidiano e os sujeitos envolvidos na ação educativa, e os processos pedagógicos devem ser sensíveis e consubstanciados pela pluralidade dos grupos humanos e dos seus contextos sócio-histórico-culturais.*

Vê-se claramente através dos extratos acima a defesa de uma escola para o campo com especificidades do campo, e sua base deve ser o sujeito e o seu cotidiano. Neste sentido, todo o trabalho pedagógico deve estar voltado aos elementos imediatos do cotidiano do aluno. Mas em que constituem estes elementos ‘cotidianos’? O que significa centrar o trabalho educativo escolar no cotidiano dos sujeitos?

Buscamos as contribuições de Heller (2008), quando esta expõe uma análise acerca da estrutura da vida cotidiana. A autora, ao realizar sua análise, aponta que o homem nasce já inserido em sua cotidianidade, e seguirá adquirindo todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade que faz parte. Tomando o exemplo de Heller, consideremos quando um adulto aprende a segurar um copo e a beber no mesmo, ou utilizar garfo e faca. Já se

evidenciam neste exemplo que *a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais* (HELLER, 2008, p. 33). Acontece que não é isto que observamos nos estudos acerca da educação no meio rural em relação à apropriação da categoria ‘cotidiano’. Quando se trata do cotidiano, faz-se alusão ao cotidiano do sujeito, da escola, da comunidade, do assentamento, da sala de aula, da relação professor-aluno, do meio ambiente, do ambiente rural ou urbano, do campo e suas especificidades, da família etc., ou seja, de tudo aquilo que circunda o sujeito imediatamente. Porém, como reflete Heller, *o que assimila a cotidianidade da sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas “em si”*. (idem, p.34).

Quando nos voltamos às condições de vida da classe trabalhadora no campo brasileiro, podemos verificar o que se assimila imediatamente ‘em si’, mas é necessário que sejamos capazes de compreender que o ‘em si’ é expressão do movimento mais geral das relações sociais que se estabelecem no modo de produção capitalista. Sendo assim, a escola, a família, o meio ambiente, a sala de aula, todos necessitam ser localizados neste movimento, e não reduzidos ‘a si’ mesmos. Conforme aponta a autora supracitada, *a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico*. (Idem, p.34). Estamos chamando a atenção para esta compreensão porque, na medida em que se isola o ser individual do ser genérico, passa-se a operar no que Heller denomina de *dinâmica básica da particularidade individual humana*, na qual se satisfaz as necessidades individuais do “Eu”. E assim, a educação no meio rural se dissocia da perspectiva de classe, das necessidades históricas do gênero humano. A própria expressão educação do meio rural, ou educação rural, ou educação do campo, expressa uma determinada dimensão deste fato, conforme demonstramos com a crítica de Vendramini (2010) acerca da dissociação entre campo e cidade. Se pensarmos na perspectiva da transição, podemos inferir que, mesmo que os pesquisadores pensem apenas na perspectiva do específico, do local, das motivações particulares, acerca da educação no meio rural, estes estão inevitavelmente contribuindo para que se mantenham os indivíduos na espontaneidade, que é a característica dominante da vida cotidiana (HELLER, 2008, p.47). Segundo esta,

A espontaneidade não se expressa apenas na assimilação do comportamento consuetudinário e do ritmo de vida, mas também do fato de que essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento. (...) As ideias necessárias a

cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente. (...). (Idem, pp. 48-49).

Conforme apontamos, a identidade entre a escola e o cotidiano do sujeito, se converte na identidade entre o que a autora denomina de “correto” e “verdadeiro”, o que torna a atitude da vida cotidiana absolutamente pragmatista. Isto significa que *o correto é verdade tão-somente na medida em que, com sua ajuda, pudermos prosseguir na cotidianidade com os menores atritos possíveis* (Idem, p. 50). Trata-se aqui da função social da escola, que no meio rural, se presta a ajudar a minimizar os ‘atritos’ próprios da luta de classes, a qual toma força no campo e na cidade no início da década de 1990 com a abertura política no Brasil. Para evitar os ‘atritos’, conforme demonstrado na citação acima, impede-se que a classe trabalhadora se aproprie da genericidade humana através da escola, de forma que não haja sequer indícios de práxis, enquanto atividade humano-genérica consciente. Em outros termos, trata-se da identidade entre essência e aparência tornando a ciência, o conhecimento sistemático, dispensável.

Duarte (2001, p.31), também apoiado em Heller, nos ajuda a argumentar *contra* esta concepção em favor da contradição, ao explicar que: *na formação da individualidade para si, a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social*. Para o autor,

ao refletirmos sobre esse papel da educação escolar na formação do indivíduo, temos procurado dar mais alguns passos numa linha de interpretação do que seja a concreticidade social do indivíduo-educando. Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, ou seja, ao que ele é, mas de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana. (DUARTE, 2001, pp.39-40).

Eis uma alternativa viável neste período de transição. Se confrontarmos a situação anterior da educação rural com a *Educação do Campo* de hoje, podemos observar se houve avanços significativos próprios de uma mudança de paradigma educacional. Não queremos cair na tese idealista de que as ideias determinam o real, mas se considerarmos que a educação do campo surge com um movimento político real, estas ideias estão sendo, até certo ponto, materializadas em proposições concretas.

De acordo com esta tese que ora analisamos, os estudos analisados apresentam uma forte tendência a identificar o ato educativo com o cotidiano. Frente a isto, cabe retomar um elemento importante da análise de Heller (2008, p.57, grifo da autora), no qual, *a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação*. A alienação existe quando *ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção*. (Idem, p.58). Esta distância, no modo de produção do capital, é abismal, e se aprofunda a cada dia. Tomemos da atividade produtiva do meio rural, um dado da realidade atual que demonstra o grau profundo de distanciamento causado pelo trabalho (que caracteriza essencialmente e historicamente o gênero humano) alienado à manutenção de homens vivos (primeiro ato histórico): em 2010, cerca de 925 milhões de pessoas sofriam com fome crônica; a cada seis segundos uma criança morria devido a problemas relacionados com a desnutrição. O Diretor Geral da FAO²⁰, Jacques Diouf classifica a fome como “a maior tragédia e o maior escândalo do mundo”. Estes dados estão diretamente associados com a organização da agricultura no mundo, especialmente ao que vem se discutindo sobre a segurança alimentar em meio aos interesses que estão por trás da produção agropecuária. Em nossa análise, este é um exemplo da gravidade do afastamento do homem com as condições de produzir sua existência – a morte por fome. Acrescente-se isto ao fato de nos encontrarmos no fim da primeira década do século XXI, que em determinado aspecto, o grau de desenvolvimento das forças produtivas, em especial dos meios de produção, é visivelmente alto. É, portanto esta realidade que os estudos ‘esquecem’ de abordar, recortando o indivíduo de sua genericidade, e atribuindo à escola uma função igualmente alheia às necessidades concretas e históricas dos trabalhadores.

Sendo assim, um importante processo, inerentemente humano, é ignorado quando se identifica a escola com o cotidiano, o qual nos permite compreender a realidade e as consequências desta abordagem para a formação humana, que é *a dialética entre objetivação e apropriação, enquanto dinâmica essencial da produção e reprodução da realidade humana*. (DUARTE, 2003, P.22). Segundo o autor,

a apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza

²⁰ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. 14 de Setembro de 2010. 925 MILLONES DE PERSONAS SUFREN HAMBRE CRÓNICA EN EL MUNDO. Disponível em: <https://www.fao.org.br/925mchw.asp>.

incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (...). (Idem, 2003, p.24).

Ora, se a produção e reprodução da realidade humana dependem deste processo (independente da concordância ou não sobre isto), o que se estaria reproduzindo através de uma educação para o meio rural pautada na ideia de cotidiano, que rompe claramente com a dialética apropriação-objetivação? Criticava-se o fato de os ‘cidadãos urbanos’ atribuírem aos do campo denominações como ignorantes, atrasados etc. Não é por aí que estamos nos posicionando. Diante da crise estrutural do capital, é necessário verificar o quão tático é para este último que os trabalhadores não dominem a técnica e a cultura humana enquanto forças produtivas, assim como não os permita entender que posição ocupa na sociedade de classes e quais as consequências disto. Concordamos, pois, com Duarte (2003), quando este aponta

que esta característica ontológica da prática social humana, a de ter como fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica em uma perspectiva histórico-social. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem ser analisados na perspectiva da existência de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por intermédio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos já existentes, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação sujeito e objeto. (DUARTE, 2003, p.29).

Do ponto de vista da relação sujeito-objeto no processo cognitivo da pesquisa, há um claro recorte do real reduzido ao cotidiano da escola e do sujeito, dissociado das relações sociais mais gerais que os determinam. No que diz respeito à contradição entre o capital e o trabalho, entre o modo de produção e o grau de desenvolvimento das forças produtivas, esta concepção exclui qualquer menção a estes elementos. Estes fatos aproximam não só os estudos que defendem esta tese, mas todos os 236, às perspectivas pragmatista e pós-moderna.

Buscamos nas análises de Freitas (2005) do tratam estas perspectivas, já que este pretendeu dar visibilidade a um contraponto às consequências da virada do capitalismo em direção à globalização e, a partir daí, a organização do movimento pós-modernista, que resultaram em dois impactos de alto poder destrutivo no campo da educação, a saber: 1) o impacto das políticas neoliberais; e 2) e, somado ao primeiro (predominantemente no campo da economia e das políticas públicas), o impacto das teses pós-modernistas no campo da ciência e da cultura.

No que diz respeito ao primeiro ponto – o impacto das políticas neoliberais – podemos tomar dois exemplos no campo educacional, um com Duarte (2003) e outro especificamente em relação à *Educação do Campo*, com Tilton (2010). Duarte o faz por meio da investigação do lema “aprender a aprender” em dois documentos da área educacional: o primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecido como Relatório Jacques Delors (1998); e o segundo, o capítulo “princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais” do volume I, Introdução, dos Parâmetros Curriculares Nacionais das séries iniciais do Ensino Fundamental (1997). Neles Duarte identifica quatro posicionamentos valorativos relacionados com o lema “aprender a aprender”:

1º) (...) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. 2º) (...) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. 3º) (...) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. 4º) (...) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. (DUARTE, 2003, pp. 7-10).

O autor supra citado, recupera Fonseca, autor do livro *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*, de 1998, para demonstrar como esta perspectiva se baseia no fato de que as mudanças na economia global necessita de uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do século XXI: (...) *Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de*

trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (FONSECA, 1998, 307, apud DUARTE, 2003, p.11). Duarte aponta que

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (IDEM, p.11).

Perguntamos então, se os estudos acerca da educação no meio rural, ao se pautarem no cotidiano e no sujeito não estão limitando a formação humana dos trabalhadores ao desenvolvimento das capacidades cognitivas (com as quais o sujeito pode capturar apenas a realidade imediata do seu cotidiano)? Duarte aponta que, quando os educadores apresentam o “aprender a aprender” como educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante que não se confunda esta criatividade com a busca de transformações radicais na realidade social (sociedade capitalista), mas uma criatividade destinada a encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2003, p.12).

Um segundo exemplo acerca dos impactos das políticas neoliberais no campo da educação, é a análise crítica realizada por Tilton (2010) a qual nos ajudou a compreender, no debate teórico sobre a Educação do Campo no Brasil, qual tem sido o seu limite, ao tomar por objeto a educação em suas relações com a política, partindo da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade. Seu estudo objetivou verificar como as relações entre educação e política tem marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento, decorrentes de tal relação. O autor demonstrou, a partir da análise da produção teórica sobre a Educação do Campo²¹, os limites ao qual esta apresenta ao estar aprisionada à política. Sobre isto, elaborou considerações²² que demonstram: a impossibilidade do Estado burguês em resolver os problemas sociais, o que de fato só é possível pela superação do conjunto de relações que gera a desigualdade, fonte dos problemas; que a própria configuração do Estado brasileiro emana promessas paternalistas, morais, que desacreditam a política real, enclausurando as disputas na institucionalidade através de disputas por políticas que se articulam ao conjunto das políticas focais que apenas buscam a contenção de conflitos sociais mais amplos,

²¹ Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo.

²² Apresentamos aqui uma síntese construída para exposição no presente estudo; indicamos a leitura completa da tese para apropriação da rica análise realizada pelo autor.

pelo alívio da pobreza, conforme orientação dos organismos multilaterais; a capacidade do Estado burguês absorver no seu interior grande parte dos quadros dirigentes dos movimentos dos trabalhadores como gestores de suas políticas e assim, a formulação teórica passa a ter como referência os fóruns que eles passam a compor, a ação nas disputas institucionais e na institucionalidade, a ação pedagógica dos processos de tais espaços que em geral lidam com a construção dos consensos, etc., muito mais que as lutas sociais e as experiências educativas dos movimentos confrontacionais; há setores no interior da educação do campo, que têm confundido a tática com a estratégia, e identificando na construção dos fóruns e espaços a finalidade da luta social; uma relação de subordinação da economia à política, passando-se a interpretar a realidade e formular teoricamente buscando romper com o isolamento do poder e do Estado em que os coletivos políticos se encontram, buscando ampliar a influência sobre os processos decisórios nas vias institucionalizadas (TITTON, 2010, pp. 178-183). Frente a esta análise, o autor defende que:

para avançarmos e superarmos a lógica do capital, inclusive na formulação de políticas educacionais e na produção teórica, e em especial para a educação do campo, temos que buscar por um lado enfrentar o próprio Estado capitalista e sua política, fazendo-o fundados em uma organização revolucionária e, por outro, ir construindo outra subjetividade humana visando outras relações de produção e reprodução da vida, possíveis nas condições objetivas colocadas em um período de transição do capitalismo ao socialismo. E isto em pleno influxo das lutas sociais da classe trabalhadora, porém identificando os indícios do mais avançado da luta de classes nelas presentes. (IDEM, 2010, p. 34).

Buscamos estes dois exemplos para demonstrar como o segundo elemento apontado por Freitas (2005) se soma ao primeiro (predominantemente no campo da economia e das políticas públicas) se articula com as teses pós-modernistas no campo da ciência e da cultura. Freitas alerta sobre os riscos do neopragmatismo e do subjetivismo. Uma das características é a insatisfação com os modelos de produção do conhecimento. Em relação ao sujeito, que para os materialistas históricos compõem uma relação dialética com o objeto, os pós-modernos adotam uma postura subjetivista, isolando o sujeito e colocando-o no papel de um “leitor” cuidadoso do mundo; não tem preocupação com a verdade, já que não há um discurso geral, pois estes devem ser locais e múltiplos; os conceitos são apenas enunciados que nos fazem pensar, e não a representação da essência de um fenômeno. Disso decorre que, a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças em vez daquilo que descreve objetivamente um mundo existente

independentemente do sujeito; que sem nenhum padrão exógeno de verdade, é difícil entender como qualquer opinião possa ser errada ou qualquer prática injusta (NANDA, 1999 apud FREITAS, 2005); e que, ao combater a ideia de totalidade, tudo em nome do antiessencialismo, o pós-moderno abala sua própria capacidade de explicar historicamente fatos sociais e termina caindo no empirismo radical dos positivistas, já que os fatos são arrancados de seu contexto vivo para serem compreendidos apenas em isolamento (MALIK, 1999 apud FREITAS, 2005). Freitas (2005) ainda se vale de Habermas para analisar a questão, quando este último faz uma crítica a Foucault ao concluir: (...) *Foucault é íntegro o suficiente para confessar essas inconseqüências – mas não tira delas nenhuma consequência*. (HABERMAS, 2002, pp.387-388, apud FREITAS, 2005, p.64).

Em relação aos riscos do neopositivismo, o autor cita o físico Prigogine, avaliando o que está por trás da “teoria do caos”, que vem sendo apropriada inadvertidamente pelos pós-modernos para justificar suas posturas. O fato, segundo Freitas, é que nossa cultura não gosta de crises, teme o conflito e não gosta da contradição. Frente a isto, a física dos ‘processos de não-equilíbrio’ proposta por Prigogine, ‘caiu como uma luva’ para os pós-modernos. Esta estabelece que os períodos de equilíbrio são seguidos de desequilíbrio, e nesse processo não se gera um caos permanente, mas gera-se uma nova ordem. Isso significa que a desordem conduz a uma nova ordem, através de um processo de “auto-organização”, que no mundo das partículas depende de “probabilidades”. Freitas explicita diversas questões sobre esta teoria, e uma das mais importantes é a da transposição direta para os assuntos humanos das descobertas do mundo físico, o que significa que é um equívoco desconsiderar que a auto-organização (probabilística) em nível de matéria não pode ser automaticamente transferida para o sujeito humano, pois assim retiramos deste a sua dimensão de sujeito da história, ou seja, não se leva em conta a diferença entre matéria bruta, as formigas e os seres humanos pensantes.

Outros aspectos dentre os que Freitas (2005) aponta, é a questão da diferença e da particularidade, e da razão. Busca em Malik (1999) a análise de que a diferença é elevada a uma posição absoluta na história pelos pós-estruturalistas e pós-modernistas, a tal ponto que passa a ter o mesmo papel ‘essencialista’ que a ‘natureza’ representou no positivismo do século XIX; e faz isso contraditoriamente, no mesmo momento em que a crítica pós-moderna tenta livrar-se do essencialismo em seu método. (FREITAS, 2005, p.78). Sobre a razão, afirma que “Os pós-modernos não conseguem livrar-se da ‘razão’ que tanto criticam e não dispensam uma boa

justificativa científica para sua causa. É como se o termo ‘teoria do caos’ os livrasse de uma racionalidade e ocultasse a ‘razão’”. E termina questionando: “Mas o que fazer com os algoritmos matemáticos de Prigogine que explicam a racionalidade do caos?” (FREITAS, 2005, p. 80).

Sanfelice (2003) sintetiza bem esta questão e aponta um dilema extremamente importante:

A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo na história. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa. É o fim da história em um capitalismo global triunfante ou o fim da história em direção à barbárie? (SANFELICE, 2003, p. 7).

Eis uma questão de extrema necessidade que exige uma resposta. Quando nos reportamos ao campo da educação, entendemos que esta proposição que reduz as possibilidades do vir a ser do sujeito ao seu cotidiano imediato e individual; deixa de lado quaisquer possibilidades de este se localizar conscientemente em meio à genericidade humana por meio da apropriação da cultura elaborada; esta vem responder as necessidades históricas do capital em sua crise estrutural. Como demonstraram Duarte e Tilton, as políticas educacionais investiram na implementação de medidas que deslocam o eixo da luta coletiva, da luta de classes, para o indivíduo, para as ações pontuais, focais, já que financeiramente o capital não sustentaria mais o Estado benfeitor, e passa ao Estado mínimo. Sobre isto já apresentamos diversos exemplos das medidas de austeridade que estão sendo implementadas na Europa. Acontece que no âmbito da educação (e não da economia), as medidas se ‘travestem’ de medidas que aparecem como concessões às reivindicações da classe trabalhadora e, portanto, não exigem grande resistência, tal como mostrou Tilton (2010) no caso da Educação do Campo. Enquanto política pública que está sendo implementada, a Educação do Campo, baseada nas ideias pragmatistas e pós-modernas, do isolamento dos sujeitos em suas comunidades e em seus cotidianos imediatos, não representa mudanças radicais nas premissas educacionais dos organismos de regulação internacional, conforme apresentou Duarte (2003) por meio das análises documentais. Antes de passarmos as demais teses que se ancoram nas ideias aqui criticadas, deixaremos uma pergunta para que não sejamos acusados de ‘esquerdistas’: mas qual é o limite crítico entre a educação rural e a educação do campo? Quais elementos podemos retirar da produção do conhecimento que

contribuem efetivamente para a formulação de uma proposição de pressupostos fundamentais que se alinhem à necessidade da classe trabalhadora neste período histórico de transição? Logo que apresentarmos as características das antíteses nos esforçaremos para expor uma resposta.

2.1.1.2. Crítica à tese da escola rural ‘urbanizada’, a qual descaracteriza a formação rural do jovem, a qual deveria contribuir para sua manutenção no meio rural.

Esta tese realiza uma crítica à função que a escola vem cumprindo, porém atribui-lhe grande responsabilidade acerca da formação dos jovens. A escola - e não as condições concretas da vida do jovem camponês - é a responsável por retirá-lo do campo e o fazer migrar para a cidade. Somente um dos estudos problematiza esta questão, apontando que o ensino médio representa uma preparação para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, mas o que direciona alunos e alunas a migrar para a cidade são as precárias condições da agricultura familiar.

Os outros estudos apontam que a escola reforça a escolha dos jovens por profissões não-agrícolas, ou seja, o abandono do trabalho agrícola pelos jovens; proporciona a aculturação de jovens indígenas e a conquista de espaço no mundo urbanizado. Há uma clara contradição nesta reivindicação: ao mesmo tempo em que se reivindica uma escola do campo, mantêm-se a ideia da dicotomia entre campo e cidade, pois os problemas da escola rural não dizem respeito à esta ser uma escola para a classe trabalhadora (com tudo o que envolve este fato), mas sim porque seu currículo reproduz o currículo da escola da cidade. Torna-se uma perspectiva a-crítica, dado que a escola, ao atender as especificidades dos sujeitos do campo, estaria com seus problemas, em tese, resolvidos.

Para enfrentarmos com radicalidade esta questão, é preciso entendermos onde residem concretamente as contradições que nos permitem vislumbrar possibilidades de fundamentar uma proposta de Educação do Campo que supere o idealismo, sendo necessário para tanto, apreender o grau de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção no campo Brasileiro, que se expressam na *questão agrária*, identificada como sendo o *conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira* (STEDILE, 2005, pp.15-16). Há uma

característica marcante da questão agrária brasileira que tomou força na década de 1990, quando se acentuam as políticas de mundialização do capital com a conseqüente pressão internacional sobre a agricultura. O Brasil incorpora um novo conceito de agricultura, o de agronegócios (ou *agrobusiness*), que segundo Brum e Heck (2008), começou a ser enunciado pelos pesquisadores John Davis e Ray Golberg em 1957²³, e consiste na *soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, das operações de produção nas unidades agrícolas, do armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles* (DAVIS e GOLBERG, apud Batalha, 2001, In: Brum e Heck, 2008, p. 51). Após a industrialização da agricultura, as atividades que são citadas no conceito de Davis e Goldberg não podem mais ser vistas de forma separada e autônoma, tendo em vista que um setor interfere diretamente na produção dos demais a ele ligado.

Neste modelo se adota o conceito de “escala de produção”, onde o principal fator não é o tamanho da exploração agrícola que reduz custos, mas sim a rentabilidade que se pode retirar por hectare plantado, mantendo os mesmos custos, observam Brum e Heck (2008). Entra na pauta de discussões o manejo sustentável do solo em busca de uma produtividade crescente, que vem se dando por meio do desenvolvimento de tecnologias, sendo a biotecnologia e microeletrônica os agentes impulsionadores. Destaca-se o desenvolvimento de culturas geneticamente modificadas, que, no início do século XXI, tem propiciado, aos agricultores, reduzir seus custos de produção e elevar os índices de produtividade.

Sob o discurso do agronegócio, pela via da biotecnologia, modificam-se culturas para que estas resistam aos herbicidas (para não dizer venenos), assim como também se modificam sementes para que esta se reproduza uma única vez, criando-se um mercado altamente rentável em torno da apropriação privada das sementes. Decorrente disto surge o mercado da certificação dos produtos das culturas geneticamente modificadas para responder aos questionamentos sobre a segurança alimentar desses produtos.

Outro problema que aparece atrelado ao agronegócio é a consideração de que a *produção de alimentos é fundamental para a manutenção de uma nação, mas por se tratar de produtos com baixo valor agregado, não é capaz, por si só, de tornar uma nação rica*. (BRUM e HECK, 2008, p.55). Isto acarretou uma crise alimentar em escala planetária. No sistema agrícola do

²³ A concept of agribusiness. Editora da Divisão de Pesquisa, Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Harvard, 1957 - 136 Páginas. Original da Universidade de Indiana.

agronegócio, a monocultura, o trabalho assalariado e a produção em grande escala são as principais referências. O sistema agrícola do campesinato tem como referências principais a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala. (FERNANDES e WELCH, 2008, p.49). Uma consequência do sistema agrícola do agronegócio baseado na monocultura, no assalariamento e na incorporação da técnica e da tecnologia de ponta, é a diminuição progressiva de trabalhadores no processo produtivo, jogando grandes contingentes de trabalhadores no exército de reserva²⁴, de forma a garantir ainda mais a exploração dos que continuam no processo produtivo²⁵.

Fica claro que este modelo, não poderia ser adotado isoladamente em países cujas extensões de terras cultiváveis são infinitamente menores que o Brasil. O agronegócio assumiu, no Brasil, a herança latifundiária construída e amplamente defendida pelas elites rurais brasileiras. Portanto, a gravidade deste fato é bem maior: implementar este modelo significa extrair o máximo de todas as propriedades de terra, bem como da força de trabalho dos camponeses que ainda fazem parte do processo produtivo, retirando daí o máximo de lucros que segue para a iniciativa privada. A implementação deste modelo longe de resolver o problema agrário brasileiro, aprofundou o quadro de expropriação e desigualdade em relação aos trabalhadores identificados com a agricultura familiar.

Por outro lado, e atrelado a estes fatores, os dados oficiais sobre a Educação do Campo demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades. Em primeiro lugar, é necessário destacar que, a rede de ensino da Educação Básica na área rural, segundo dados do MEC/Inep/2005, possuía o correspondente à metade das escolas do país: 96.557. Em relação ao Ensino Médio, a rede é insuficiente, havendo

²⁴ Esta situação já havia sido experimentada com êxito na Inglaterra durante a revolução industrial, como aponta Engels (1985, p.98) em 1845, em relação à mercadoria trabalhador: (...) a sua escravidão é tal que chega ao ponto de ser vendido como uma mercadoria. Se a procura de trabalhadores aumenta, o seu preço sobe; se diminui, o seu preço baixa. Se baixa a ponto de haver um certo número de trabalhadores que já não são vendáveis e ficam em estoque, eles são abandonados à própria sorte, e como não há ocupação que os faça viver, morrem de fome. (...). ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985. Título original: Die Lage Arbeitendem Klasse in England. 1ª Edição Mundial – Leipzig: Druck Um Verlag Otto Wigand, 1845.

²⁵ Esta também foi uma herança das experiências de implementação da revolução industrial na Europa. Engels ao explicitar a situação dos trabalhadores ingleses apontou: “no pior caso, qualquer trabalhador, para poder subsistir, preferirá sacrificar o pouco luxo e civilização a que se tinha habituado. Preferirá habitar numa pocilga a estar desabrigado, andar esfarrapado a não ter roupas, só comer batatas a morrer de fome. Preferirá, enquanto espera por melhores dias contentar-se com meio salário a sentar-se sem dizer nada na rua e morrer na frente de todo mundo, como já aconteceu a mais de um indigente. Este pouco, este melhor do que nada, é pois o salário mínimo”. (ENGELS, 1985, p. 95).

apenas 206.905 matrículas em 1.377 estabelecimentos em todo o Brasil. Verifica-se que, 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. Conforme o Panorama da Educação do Campo (2006)²⁶, a educação para os povos do campo enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas, ou mesmo, a sua total ausência. Dentre as dificuldades apontadas em relação às escolas do campo, podemos destacar: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores também expressam a grande desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentavam rendimento real médio acima de três salários mínimos (SM). Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentrava-se 24,2% da população. Na Região Sul a faixa de rendimento acima de três salários mínimos concentrava 13,6% da população rural, na Região Nordeste este percentual correspondia a 1,7%, sendo que $\frac{3}{4}$ da população tinha rendimento médio inferior a um SM (MEC, 2006, p. 09).

Portanto, estes e muitos outros fatores é que fazem com que a juventude queira sair do campo, e não porque os currículos escolares estão ‘urbanizados’. Aliás, fica difícil entender o que

²⁶ Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006, p. 22.

está se denominando por tal, já que nos estudos analisados, esta tese aparece como algo dado. O que é importante ressaltar em relação à tese acerca dos currículos ‘urbanizados’ é que esta não nos ajuda, e até mesmo atrapalha, na compreensão, na explicação e na proposição de alternativas para superação das problemáticas extremamente complexas que determinam a educação no meio rural.

2.1.1.3. Crítica à tese da educação/escola, das proposições pedagógicas e das políticas para educação no meio rural como promotora da cidadania; da transformação da realidade local; do desenvolvimento na construção de uma sociedade menos desigual; das vantagens econômicas e sociais; da melhoria da qualidade de vida; da construção de sujeitos autônomos; da transformação social.

Os estudos expressam os elementos que foram tomados para a crítica que Saviani (2003) apresenta em *Escola e Democracia*, pois se deposita na escola e na educação, a crença de que estas resolverão o problema da marginalidade. Para este grupo, *a escola possibilita o resgate da cidadania; promove o desenvolvimento sustentável; o exercício de valores como cooperação e cidadania; aluno rural seja tratado como sujeito do processo ensino-aprendizagem levando-o a criticar e se tornar um ser social capaz de transformar a sua realidade*. A tese da Cidadania e do desenvolvimento sustentável, assim como a da formação do sujeito crítico, ser social capaz de transformar sua realidade, omite qualquer menção ao modo de produção capitalista, e suas expressões na luta de classe no campo, assim como o papel da escola como reprodutora das contradições sociais, e sua real função social para a formação da classe trabalhadora no processo revolucionário.

No que diz respeito às políticas, os estudos se caracterizam por ressaltar sua importância, propondo fundamentos técnicos, teóricos ou pedagógicos para as mesmas. Ganham destaque os estudos que tem como base a garantia do bem estar, da cidadania, do desenvolvimento sustentável e socioeconômico, das comunidades atendidas pelas políticas, assim como para a construção de uma sociedade menos desigual. Do ponto de vista técnico, destacam-se: a necessidade de políticas para o meio rural, em especial para as escolas multisseriadas; as formas para a distribuição do recurso destinado ao transporte escolar; apontam a importância de formas

de socialização do saber popular contido na cultura das pessoas do campo para além do currículo escolar. A concepção de realidade implícita nos estudos do grupo reforça a compreensão acerca do Estado e seus limites na socialização dos bens produzidos socialmente e acumulados historicamente: os interesses da burguesia em manter o capitalismo, mesmo sob a ameaça de destruição do trabalho e do trabalhador, e da impossibilidade da sua humanização. Assim as políticas que são propostas se inserem nos limites da ‘sustentabilidade’, da ‘cidadania’, do ‘bem estar’, cuja impossibilidade de realização já está demonstrada desde o século XIX, como registrou Engels na contundente e consistente obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra em 1842*; assim também o fez Lênin em *O Estado e a Revolução* em 1918.

Aqui cabe apresentar mais elementos acerca desta categoria – a cidadania. Enquanto líamos os resumos das teses e dissertações nos perguntávamos: mas o que significa, o que é mesmo, de fato, a cidadania? Buscamos respostas com um crítico que além de nos apresentar elementos sobre esta categoria, o fez na relação com a educação. Tonet (2005) realiza um balanço do que os principais autores do campo educacional defendem sobre a relação da cidadania com a democracia. Destacamos como exemplos quatro autores que têm grande influência nos estudos acerca da educação no meio rural: Freire, Gadotti, Arroyo e Libâneo. Por volta da década de 1980, por um conjunto de determinações, estes pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes da chamada via democrática para o socialismo. (TONET, 2005, p.17).

Tonet (2005) inicia a discussão por recuperar nestes autores alguns sentidos para a ‘cidadania’. Identifica em **Freire** em texto intitulado *Alfabetização como elemento de formação da Cidadania* (1993), a afirmação de que *cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão* (FREIRE, 1993, p.45 apud TONET, 2005, p.18). Para Tonet a contradição está no fato de que o que marcou a atuação de Paulo Freire foi a luta pela construção de uma sociedade efetivamente livre; o empenho em contribuir para a emergência de pessoas que pudessem ser plenamente autônomas, sujeitos e não objetos da história. De **Gadotti** analisa o livro *Escola Cidadã* de 1996, no qual este desenvolve um conjunto de ideias para mostrar que escola verdadeiramente autônoma é sinônimo de escola popular ou de escola cidadã, a qual é, pois, uma escola autônoma, democrática, participativa, integrada à comunidade, disciplinada, que cultiva a criatividade e a curiosidade, que respeita a diversidade

(Idem, p.18-19). Sobre a abordagem de **Arroyo**, Tonet aponta que este coloca o problema da cidadania no fato de que esta é mal compreendida. O equívoco está em que esta é vista mais como uma concessão do que como uma conquista. Os direitos da cidadania teriam sido outorgados pelas classes dominantes e não seriam o resultado da luta da classe trabalhadora. Segundo Arroyo, mesmo quando se ressalta a relação existente entre os direitos do cidadão e os deveres do Estado, a cidadania aparece como um atendimento do Estado às demandas populares. (Idem, pp.20-21). Não poderíamos deixar de destacar que um dos maiores formuladores do Brasil na atualidade no âmbito da Educação do Campo é Miguel Arroyo. Em **Libâneo**, identifica que um dos “objetivos para uma educação básica de qualidade” é a “Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 1998, p.192 apud TONET, 2005, p. 24).

Segundo Tonet (2005, p. 13), *os autores não aprofundam este conceito, assim como não se faz uma distinção entre cidadania como horizonte da humanidade, como objetivo final a ser atingido e cidadania como mediação para a superação da sociedade capitalista*. Segundo ele, fica implícita a ideia de que esta começaria no interior do capitalismo e se prolongaria indefinidamente, além do que seria um instrumento revolucionário, como uma etapa para se chegar ao socialismo. Aqui reside a explicação para o conceito de *cidadania* elaborado por Tonet – a via democrática para o socialismo. Este movimento se inicia com as experiências do “socialismo real”, quando as convicções que democracia e cidadania como valores meramente burgueses começaram a ser abaladas como consequências práticas deste modo de pensar nos países ditos socialistas, nos quais se suprimiu as liberdades democráticas e se transformaram em ditaduras brutais. Já nos países ocidentais, a sociedade capitalista havia se complexificado, o que incluiu as instituições democráticas e os direitos do cidadão, sendo impensável suprimi-los e substituí-los por uma ditadura, mesmo que esta fosse a da classe trabalhadora. (TONET, 2005, p. 14). A via democrática para o socialismo em síntese implica:

- a) uma concepção ampliada do Estado, em oposição a uma visão estreita e instrumentalista, mais própria de Marx e de Lênin. Isto significa que o Estado, enquanto república democrática passou a ser visto como o resultado dinâmico de uma correlação de forças, um espaço de luta entre as diversas classes. Este espaço seria hegemonizado pelas classes dominantes, mas a luta social também poderia permitir às classes subalternas tornarem-se hegemônicas;
- b) uma concepção de socialismo que implicaria não apenas a socialização dos meios de produção, como se o resto fosse secundário ou uma decorrência

necessária, mas também a socialização do poder político, através da articulação entre os mecanismos da democracia representativa e da democracia direta;

c) uma concepção de revolução como um processo – gradual e molecular – de conquista progressiva da hegemonia das classes populares, tanto na sociedade civil quanto nos aparelhos de Estado, e de construção de um bloco histórico das classes progressistas, de modo a alterar a correlação de forças e se apropriar do poder do Estado, colocando-o a serviço de uma mudança social radical realizada de modo democrático;

d) uma concepção de democracia e de cidadania como valores universais, vale dizer, valores que não expressam unicamente os interesses da burguesia, mas contribuem, tanto no capitalismo quanto no socialismo, para explicitar as determinações essenciais do gênero humano. De modo que as objetivações democráticas (divisão de poderes, pluripartidarismo, eleições periódicas, rotatividade no poder, etc.) e os direitos civis, políticos e sociais não seriam suprimidos, mas seriam liberados dos entraves postos pelo capital, assumindo uma nova qualidade e podendo desenvolver-se plenamente. Democracia/cidadania passariam a ser o espaço indefinidamente aberto de autoconstrução de uma humanidade efetivamente livre. (...) (TONET, 2005, pp.29-30).

Tonet chama a atenção para o fato de que além dos elementos postos, através de um deslizamento crescente a economia vai perdendo o seu lugar como matriz do ser social, como princípio de inteligibilidade deste e como momento determinante da ação, sendo substituída pela política. A consequência, como também mostrou Tilton (2010) em relação à educação do campo, é que prática das lutas sociais, a política é colocada no posto de comando, ou seja, as lutas extraparlamentares devem ser sempre subordinadas à luta parlamentar.

Está claro para nós, que, neste momento histórico, quando o modo de produção se encontra em profunda crise, falar de cidadania e democracia é algo extremamente idealista. Que democracia houve, por exemplo, no parlamento Grego, ao impor aos trabalhadores daquele país medidas de austeridade para salvar os ‘cacos’ da sua economia quando os trabalhadores foram às ruas e fizeram greve geral para que isto não ocorresse? A qual cidadania se tem direito em um país como o Brasil onde crescem os acordos financeiros nacionais e internacionais que impedem o suposto ‘diálogo’ dos movimentos de luta social com o Estado? Um excelente exemplo foi a aprovação do novo código florestal, onde a bancada ruralista pressionou até o último minuto, e quando o governo não poderia deixar de aprova-lo diante da crise financeira mundial que vem elevando a inflação brasileira.

E no âmbito da educação, o que podemos dizer sobre a democracia? É fato que mais de 47 milhões de crianças brasileiras estão sendo matriculadas nas escolas públicas do país. Mas cada

vez mais se rebaixa a qualidade do ensino (o que não é nada democrático, uma vez que as escolas da burguesia continuam as mesmas) da classe trabalhadora de forma que as crianças sejam aprovadas mesmo quando nada sabem, para que os índices educacionais se elevem, e se garanta o sucesso dos acordos internacionais.

2.1.1.4. Tese dos valores éticos e morais como fundamento da organização do trabalho pedagógico (escola rural).

Os estudos que se pautam nesta tese, centram em questões subjetivas as decisões a serem tomadas acerca do trabalho pedagógico, descolando-o completamente do movimento mais geral da sociedade que o determina em última instância. Alguns exemplos de como esta tese é expressa nos estudos são: o trabalho com *a arte e suas possibilidades criativas; com os valores humanos; com a autonomia; com o cultivo de identidades, valores e memória coletiva; com a preocupação ética e ambientalista; com práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alegres; com o desenvolvimento de posturas críticas e éticas*, podem superar o problema da marginalidade (SAVIANI, 2003). Isto porque entendem que há *a percepção de que podemos produzir conhecimentos complexos e unificados inspirando sujeitos mais conscientes, solidários, cooperativos e afetivos, com valores que podem transcender a lógica da atual sociedade; pode favorecer o convívio saudável entre os alunos e, desta maneira, colaborar para a diminuição da violência na sociedade; sinaliza para a valorização e respeito dos povos; promover uma modificação nos valores e atitudes, propiciando a construção de habilidades e mecanismos necessários para um desenvolvimento sustentável; a vivência da cidadania da solidariedade e a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável; mudar comportamentos e juízo de valores que conduzam a uma maior conscientização ambiental*. Também, de outra maneira, mais explícita, defende-se que *a vivência dos alunos, a experiência, e a responsabilidade na situação de aprendizagem são mais importantes do que o domínio das regras gramaticais ou mesmo do conteúdo programático anual destinado à cada etapa de ensino e que, além do conhecimento e da discussão de problemas ambientais com seus aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos, evidencia também os valores, o auto-conhecimento e o respeito às diferentes culturas*. À escola, cabe, por um lado, resolver o problema da marginalidade, do desvio moral dos

membros da sociedade; e por outro, deixar de lado, sua função de transmitir às novas gerações os conhecimentos necessários à sua humanização, que são menos importantes do que os valores que esta pode ensinar.

De forma crítica a tese sobre os valores como base para sustentar a função social da escola, buscamos em Heller (2008) para nos ajudar na compreensão acerca da categoria “valor” quando a relaciona com a história. O problema que coloca a autora é o de *saber se a história persegue algum fim; e no caso de que não persiga nenhum, qual é a origem da aparência de uma finalidade objetiva. Além de saber se existe uma conexão necessária entre o desenvolvimento histórico e a ideia de uma finalidade objetiva*. Ora, acabamos de ver na tese anterior, com o apoio das análises de Tonet (2005), que na ideia de cidadania e democracia, está implícita uma ideia de infinitude, tornando esta categoria um dado extremamente subjetivo, que pode oscilar a partir da correlação de forças políticas em torno dos direitos dos cidadãos. Isto tudo à revelia de que a história necessita, no quadro atual de degradação das relações entre o homem e a natureza, dos homens entre si (resultantes da lógica destrutiva do capital), ter uma finalidade. Mas esta finalidade é histórica, como afirma a própria Heller:

A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. Mas essa substância não pode ser o *indivíduo humano*, já que esse – embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais – não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. (HELLER, 2008, pp.12-13).

O que queremos demonstrar é que, a finalidade não pode ser o indivíduo, mas sim a superação das condições históricas que degradam o indivíduo. Em outras palavras, não há como educar para inculcar valores morais nos nossos jovens, como por exemplo, uma pretensa ‘consciência ambiental’ quando o pressuposto histórico atual é a manutenção das taxas de lucro a qualquer custo, inclusive e necessariamente, através da destruição da natureza biológica e da natureza humana – o exemplo já citado do novo código florestal brasileiro é apropriado neste caso. Como afirma a autora supracitada: *o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social, e como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social*. (Idem, p.15).

Portanto, Heller considera como valores

as forças produtivas e como explicitação destes valores a explicitação destas forças, já que esta explicitação significa, direta e indiretamente, aquelas das capacidades humanas, na medida em que aumenta a quantidade de valores de uso – e, portanto, de necessidades humanas – e diminui o tempo socialmente necessário para a obtenção dos vários produtos. (HELLER, 2008, p.20).

Para a autora, esse desenvolvimento é a base da explicitação de todos os demais valores. Ainda mais quando se trata de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. Havendo interesses distintos, não é somente a realidade histórica do presente que determina e desenvolve os valores, mas as possibilidades do vir a ser do indivíduo-gênero humano. Porém, no caso da educação no meio rural, ao negligenciar que o desenvolvimento das capacidades do gênero homem é desenvolvida às custas do sacrifício da maioria dos indivíduos, ou seja, da classe trabalhadora, coloca em seu centro os próprios valores que emergem desta lógica massacrante: individualismo, competitividade, ceticismo, narcisismo, egoísmo etc. Sendo assim, a palavra ‘cidadania’ não é vazia em conceito, uma vez que *todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, na medida em que se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção de mundo. Isso não quer dizer que seja subjetivo, já que os próprios valores sociais são fatos ontológicos.* (Idem, p.26).

Assim, os estudos que tomam o critério da subjetividade (os valores apartados da sua base material neste caso) como centro das possibilidades para a organização do trabalho pedagógico induzem à ilusão de que a escola, por meio dos valores adquiridos através das atividades escolares, proporcionaria a transcendência da lógica da atual sociedade, favorecendo o convívio saudável entre os sujeitos, diminuindo a violência, aumentando o respeito às identidades e diferenças, promovendo a cidadania e o desenvolvimento sustentável. A ênfase nestes aspectos, oculta ou minimiza o que estamos considerando como a função social da escola. A formação humana por meio da transmissão da cultura humana socialmente elaborada e historicamente acumulada é colocada em segundo plano ou até mesmo ignorada, exaltando-se valores assentados em bases idealistas, descolados da realidade concreta da luta entre as classes com interesses antagônicos que se enfrentam no campo Brasileiro. Tonet (2005, pp. 46-47) aponta como consequência do estranhamento causado pela divisão do trabalho, pelo fetiche da mercadoria, conforme demonstrou Marx em *O capital*, que

pode-se dizer que hoje vigora não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e nas mais

variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neo-iluminismo, o pragmatismo e outras, todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer possibilidade de transformação radical, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força esta mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo à esfera da política a capacidade de instauração de uma sociedade livre e igualitária.

Um elemento importante para apresentar uma alternativa a esta questão do valor, é apresentada por Heller, quando a mesma apresenta o exemplo de que a humanidade dispõe de meios com os quais pode aniquilar sua própria história, interrompendo o desenvolvimento dos valores, como é o caso das bombas atômicas e de hidrogênio, que a nosso ver é a alternativa da barbárie humana – negatividade máxima dos valores realmente existentes. Mas, como afirma a autora, esta eminência existe, e complemento, assim como todos os outros componentes destruidores que o capital proporciona e os leva às últimas consequências para manutenção de suas taxas de lucro. Por essa eminência, afirma Heller (2008, p.28), é que *encontra-se no próprio centro dos valores de nossa época a palavra de ordem de lutar contra esta alternativa*. Essa é, em nossa análise, a contradição em que cai a *Educação do campo*. Ao mesmo tempo em que se coloca enquanto uma alternativa para a classe trabalhadora, e mesmo tendo concretamente na base real de onde emerge (o campo) os elementos que devem ser reconhecidos como valores pelos quais se deve lutar, ao reivindicar a cidadania como fim histórico para os trabalhadores, sustenta a possibilidade de continuidade *ad infinitum* dos valores próprios da ordem que tanto critica. Em outras palavras, critica os valores urbanos, mas os toma como centro de suas reivindicações ao reivindicar a cidadania e o desenvolvimento sustentável, que são os mesmos valores cultivados nas escolas das cidades. Contraditoriamente a cidadania unifica o campo e a cidade neste aspecto – é a mesma necessidade histórica de manutenção do capital enquanto ideia dominante, ou seja, como expressão do valor concreto dominante do capital.

2.1.1.5. Tese do professor produtor do seu saber que ressignifica sua prática a partir da sua realidade. Os sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática cotidiana determinam a organização do trabalho pedagógico.

Esta tese se articula com a primeira tese criticada neste ponto, porém guarda algumas diferenças que necessitam ser explicitadas. O aspecto marcante é a atribuição ao professor à responsabilidade de construir sua própria formação, seu próprio caminho profissional e a superação das carências estruturais da escola por meio de sua prática cotidiana: *a professora construiu ao longo de sua carreira uma prática pedagógica própria, buscando alternativas adequadas aos seus propósitos educacionais bem como as suas limitações e carência daquela realidade; a professora conseguiu superar as deficiências de material e de assistência pedagógica, obtendo êxito apesar de todos os obstáculos comuns a todas as escolas da zona rural; a importância de olharmos a educação do campo em um contexto onde seus sujeitos sejam responsáveis pelo seu projeto educacional, considerando as especificidades circunscritas no seu espaço, bem como na vivência de seus sujeitos, como aspectos relevantes para o exercício da cidadania; o professor (monitor) da EFA possui uma gama diversificada de saberes. Aponta a necessidade da valorização dos saberes da prática e do reconhecimento do docente como sujeito que discute, propõe e organiza sua própria formação e de seus futuros pares; a escola é um lugar onde ocorre a formação continuada dos professores e o cotidiano escolar é um agente de (trans)formação da prática educativa.*

Para discutir o conteúdo desta tese, não é demais articular nosso raciocínio com as teses anteriores – acerca do sujeito e seu cotidiano; cidadania e desenvolvimento sustentável; valores morais e subjetividade -, como bases epistemológicas para sustentar uma perspectiva de teoria educacional e pedagógica para atender a especificidade do meio rural, o que poderíamos denominar de *educação na ‘especificidade’ rural*. Atrelada a esta concepção, são sustentados estudos cuja tese defendida é a formação do professor para o meio rural ser baseada na própria prática cotidiana deste professor.

Para buscarmos explicações sobre o significado desta tese, nos valeremos de Duarte (2003b), em seu texto *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor*, publicado na revista Educação e Sociedade, onde o autor discute a questão epistemológica que está no centro do debate sobre a formação de professores, a saber, a *epistemologia da prática*

profissional. Para tanto, Duarte recupera elementos teóricos apresentados por Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Isabel Alice Lelis, António Nóvoa, Angel Pérez Gómez e Donald Schön acerca desta questão epistemológica, os quais foram veiculados em periódicos e livros de grande circulação nacional. A tese principal defendida por estes autores parte de uma constatação apresentada por Tardif (2000 apud DUARTE, 2003b), na qual *os cursos de formação no âmbito da universidade não estariam dando conta adequadamente da formação profissional por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico*. A proposta de Tardif aponta Duarte, é que *as pesquisas em âmbito educacional se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional*. (DUARTE, 2003b, p.603). É exatamente este fenômeno que se passa com a produção do conhecimento sobre a educação no meio rural. O mais agravante de tudo em nossa opinião, é que, ao considerar que o professor se forma em seu cotidiano e deste emergem os seus saberes profissionais, de nada adianta fazer pesquisa para saber quais são estes saberes, uma vez que eles não valerão como referência para outros professores, por serem considerados “conhecimentos anteriores”.

O avanço da ciência desta forma é seriamente comprometido, pois o que se constata é uma abordagem simples ao problema (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007) da formação de professores, o que requer uma resposta igualmente simples: sim, os professores constroem saberes através de sua própria prática cotidiana. Duarte ao analisar esta questão por meio das elaborações de Tardif, demonstra que para este, os saberes profissionais dos professores são caracterizados como *saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e, por fim, como saberes que carregam as marcas do ser humano em consequência de o objeto do trabalho docente ser construídos por seres humanos*. (TARDIF, 2000, p.13-14 apud DUARTE, 2003b, p.604). Estes saberes voláteis deveriam, portanto, ocupar o centro da formação de professores. Em nome desta concepção, se dá um valor maior à pesquisa acerca dos saberes profissionais em detrimento da pesquisa no campo das disciplinas acadêmicas. Para Duarte, os argumentos de Tardif conduzem à *conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional*. (DUARTE, 2003b, p.605-606). Esta ideia de certa maneira torna-se uma saída aparentemente viável em uma realidade em que os professores não tem sequer formação inicial e o que dizer da formação continuada (nem está em seu horizonte fazê-lo) como é o caso da realidade do meio rural. Assim o discurso da ‘epistemologia da prática’ encaixa-se perfeitamente na formulação da

educação na ‘especificidade’ rural ou da ‘Educação do Campo’. Este discurso é ainda mais devastador se pensarmos no descaso com o trabalho dos professores em nosso país, que já é excessivo, e com a desresponsabilização do Estado em proporcionar a formação continuada, e a responsabilidade que este vem mostrando com o rebaixamento e esvaziamento cada vez maior da formação inicial, esta concepção torna-se realmente uma ilusão a se agarrar.

Outro autor que Duarte recupera para tecer a crítica à concepção epistemológica do professor reflexivo é Perrenoud. Para este autor, *se a universidade deseja formar professores reflexivos então ela deveria abandonar quatro ilusões sobre “o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional”: a ilusão cientificista; a ilusão disciplinar, a ilusão da objetividade, e a ilusão metodológica.* (PERRENOUD, 2002, p. 89-105 apud DUARTE, 2003b, p.606). Cabe colocar, que atualmente no Brasil, vem crescendo a reivindicação dos movimentos de luta social pela formação dos professores que trabalham no meio rural. Dados do EducaCenso 2007²⁷, demonstram que, dos 311.025 funções docentes que então atuavam nas escolas públicas rurais, 178.000 (61%.) possuíam apenas formação em nível médio, estando aptas à formação superior.

Um exemplo do que vem ocorrendo no âmbito do Estado para enfrentar esta situação, é que o Governo Federal vem implementando programas como a “Licenciatura em Educação do Campo” (PROCAMPO), criado na SECAD/MEC, hoje SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação).

O Procampo é um programa de apoio a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). (...) A proposta curricular do curso da licenciatura esta referenciada na realidade do campo. Os componentes curriculares são organizados por áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. O regime de alternância entre Tempo/Escola-Curso e Tempo/ Comunidade-Escola do Campo permitem arranjos que garantem o ingresso e permanência dos profissionais que atuam nas escolas do campo sem a necessidade de deixar de viver no campo. (Ministério da Educação, PDE, O que foi Feito. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/programa151.php. Acessado em

²⁷ Fonte: MEC/Inep - EducaCenso 2007.

27 de Julho de 2011).

Santos (2011) apresenta uma análise crítica deste programa, levantando a hipótese de que,

a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais. (SANTOS, 2011, p.18).

Diante disto, o autor defende as teses:

1. As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade. Os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica, àquele ideário. Diante dessa afirmação, impõem-se como necessidade a crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras na formação dos educadores no campo ou cidade. 2. A categoria da “universalidade”, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador. Desta feita, a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade. (SANTOS, 2011, p.20).

É possível verificar através das análises de Santos (2011), que as críticas operadas por Duarte (2003b) e por nós nesta tese, têm uma necessidade real (não são meras análises de teorias ou de idéias), uma vez que as ideias aqui criticadas estão sendo veiculadas e apropriadas pela classe trabalhadora para suprir uma necessidade concreta que é a elevação de seu padrão cultural, o que contraditoriamente, por meio das teorias do ‘professor reflexivo’, não irá ocorrer. Ainda pesa a observação de Duarte (2003b) acerca dos pressupostos pedagógicos de Perrenoud, que se vincula ao *ideário escolanovista*, às *pedagogias ativas*, o que demonstra que a teoria do professor

reflexivo está para o professor, assim como a já demonstradas “pedagogias do aprender a aprender” estão para os alunos. Além disto, o autor demonstra que *os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno.* (DUARTE, 2003b, p. 611). Esta observação se torna extremamente importante, porque como apontou Caldart (2010) e Santos (2011), a ‘Educação do campo’ está enraizada nas lutas da classe trabalhadora, e como tal, é pressuposto que defendesse não as incertezas, o fim das metanarrativas, o fim da história, o individualismo etc., mas sim, operasse com base nas premissas teóricas e programáticas da classe trabalhadora pautadas na defesa do fim da propriedade privada dos meios de produção e da exploração do homem sobre o homem. O que significa dizer, no âmbito das teorias educacionais e pedagógicas, que os trabalhadores necessitam apropriar-se do valor positivo do conceito de *trabalho educativo*, no qual cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo natural. (DUARTE, 1998, p.5). A não apropriação por parte dos movimentos de luta social das ‘teorias revolucionárias’, a exemplo da pedagogia socialista e da pedagogia histórico-crítica – o que seria tarefa de uma formação de professores que considerasse o conhecimento científico acumulado historicamente-, deixa um campo aberto para se pensar que as teorias do ‘aprender a aprender’ e do ‘professor reflexivo’ são as únicas a existirem e que apresentam a possibilidade de uma resposta ao problema colocado. Por fim, me arvore a dizer que jogar nos ombros dos trabalhadores da educação no meio rural a responsabilidade por sua ignorância é o papel que cumpre estas teorias, e que somente de posse de uma teoria que tenha sido elaborada para enfrentar o problema da formação de professores com radicalidade ajudará no avanço das conquistas da classe trabalhadora por meio do ‘trabalho educativo’.²⁸

²⁸ Ver Capítulo I.

2.1.1.6. Tese da Educação do Campo como novo paradigma para a formação superior, cuja referência é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e cotidiano escolar, seu percurso de vida e responsável por sua formação.

Como é possível observar, esta tese é particular dos estudos acerca da “Educação do Campo”, a qual sintetiza as concepções epistemológicas e pedagógicas anteriormente criticadas. Esta se expressa nos seguintes exemplos: *a universidade é desafiada a repensar as relações de produção de conhecimento e as práticas pedagógicas a partir das demandas da Educação do Campo, a se responsabilizar pelas condições materiais oferecidas aos estudantes e a investir na construção de uma ecologia de saberes. Por fim, constatou-se a necessidade de complexificar as visões mútuas entre a universidade e os sujeitos do campo, no sentido de contribuir para a construção de novos paradigmas na educação; importância de formar educadores comprometidos com as lutas das mulheres e homens que vivem e trabalham no campo, garantindo essas especificidades sem perder de vista o caráter universalizante da formação docente, mas, respeitando as matrizes culturais, a formação da identidade, a manutenção dos valores, dos ideários e da terra; a proposta do Curso foi avaliada positivamente como um processo rico de aprendizagem e formação que possibilitou a reflexão, a busca da melhoria da qualidade de vida, por meio da inclusão social e do respeito à especificidade da Educação do Campo e a diversidade dos seus sujeitos; o Curso Pedagogia da Terra por meio de seus diferentes espaços-tempos-saberes tem contribuído de forma peculiar para a formação do professor sem-terra e para o fortalecimento de políticas públicas que respeitem e valorizem os saberes, a cultura e a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no e do campo.*

Seria repetitivo se viéssemos a criticar os fundamentos desta tese. A necessidade neste ponto é outra. Trata-se do fato de que os estudos que defendem esta tese foram realizados em parceria com os movimentos de luta em programas e projetos destinados a enfrentar a situação da escolarização dos trabalhadores do campo, tal como o PRONERA e os cursos de Pedagogia da Terra. Tomando por base os elementos expostos nos estudos, algo grave pode estar acontecendo. Digo que *pode* estar acontecendo porque o que os pesquisadores fazem com os dados que coletam é uma coisa, e a realidade concreta é outra, apesar de haver uma relação entre o corpo científico de uma área (reconhecida aqui como sendo a educação do campo), e as experiências concretas que são implantadas e buscam referências para tal. Mas mesmo assim entendo que seja

importante não nos furtar em colocar o aspecto grave do fato de esta concepção estar adentrando o que os movimentos conquistam com muita luta.

Há um esforço muito grande dos movimentos de luta pelo acesso à escolarização, à elevação da escolarização, à formação superior, à formação continuada. As experiências vêm sendo desenvolvidas com muitas dificuldades. Há a possibilidade histórica de construirmos algo que, dentro das condições concretas, que não são as melhores nem as ideais, possam contribuir na transmissão, e, portanto, na preservação das conquistas humanas, da cultura humana elaborada sistematicamente, do conhecimento objetivo sobre o real, elementos imprescindíveis neste momento de transição. O fato grave, é que isto vem sendo desqualificado, ignorado, confrontado como sendo algo negativo (DUARTE, 1998). Iniciou-se a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), uma experiência da classe trabalhadora, mesmo com todas as contradições (como a parceria com a UNESCO e a UNICEF, por exemplo). Penso que seja hora de fazermos o balanço desta experiência (nesta tese estamos tentando apresentar uma contribuição, mesmo que limitada, para esta tarefa). Em nossa opinião, movimento de luta organizado e de caráter confrontacional como o é o MST, por exemplo, daria uma grande contribuição com suas experiências, junto aos trabalhadores da cidade, à luta pela educação pública, laica, e de qualidade para o conjunto da classe, e não somente para a classe trabalhadora do campo. Isto o alinharia aos companheiros da cidade que lutam por ter esta necessidade imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano atendida, entendendo que a causa é dos trabalhadores, portanto única. De maneira nenhuma, é preciso esclarecer, que isto significa que as experiências desenvolvidas devam ser esquecidas, ao contrário, devem ser incorporadas a um novo patamar qualitativo da luta que se faz necessária neste período de transição, no qual necessitamos que as forças produtivas entrem cada vez mais em contradição com o modo de produção.

As constatações acima nos levam a algumas hipóteses acerca da oposição que se faz atualmente entre as concepções da *escola/educação rural* e a da *educação no/do campo*. O movimento identificado na produção é expressão de uma contradição entre as necessidades reais e as formulações propostas. Os dados demonstram que mesmo teses identificadas com a concepção da *Educação do campo*, apresentam elementos das teorias pragmatistas e pós-modernas, centradas na ideia da educação com base da cultura e na identidade dos sujeitos. Ao

contrário, teses identificadas com a educação rural, apresentam antíteses que as alinham às necessidades dos trabalhadores. O que estaria por trás deste movimento?

Uma observação que parece óbvia considerando-se que este é um estudo de base materialista, é que as ideias ou a consciência não determina o real, mas sim é determinada por ele. Uma primeira hipótese é acerca da predominância das ideias pragmatistas nos estudos acerca da teoria educacional. A crise real do capital neste início de século proporcionou uma série de mudanças reais na educação mundializada (MELO, 2004). Mas ocorre que a resposta dos movimentos de luta social de caráter confrontacional incorporou isto que era o grande acúmulo teórico acerca da educação para o meio rural contrário à *educação rural*: a educação que valorizasse a realidade dos sujeitos do campo, seu cotidiano, sua identidade, seu território. Este ‘acúmulo’ tomou como referência a resposta educacional do capital à sua crise (as propostas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional) incorporada às políticas de Estado, que, apareceram como alternativa à superação da situação de abandono e rebaixamento da educação no meio rural, e tomaram o lugar das teorias educacionais revolucionárias gestadas nas lutas dos trabalhadores pela superação da verdadeira origem da situação de abandono e rebaixamento da educação – o modo de produção capitalista.

Em síntese, o ‘Estado mundializado’, financiador da ‘educação rural’, frente às necessidades de ordem política (o aumento da força e organização dos movimentos de luta no campo) e econômicas (o avanço do agronegócio como uma das saídas supostas para o enfrentamento da crise do capital) operou uma manobra política para iludir os trabalhadores, na qual estaria fazendo uma concessão em forma de diálogo para que as reivindicações dos trabalhadores fossem atendidas, ou seja, que houvesse outra educação do e para o meio rural.

Mas esta ‘outra’ educação, conforme visualizamos nos estudos, de longe atendeu às reais necessidades de formação da classe trabalhadora que necessita estar fortalecida no processo revolucionário. Mas como e por que levantamos esta hipótese? Porque esta educação, de caráter esvaziado e rebaixado foi implementada na cidade da mesma forma que no campo, sem que houvesse uma resistência organizada da forma como foi no campo. Por outro lado, a ênfase nesta concepção de educação do campo, suscitou diante dos seus resultados educacionais já visíveis (os mesmos dos períodos anteriores) teses como a da crítica à educação do campo pautada no utilitarismo, pragmatismo, ecletismo, idealismo e existencialismo, assim como a tese da superação da contradição campo x cidade e a construção da escola unitária. A produção do

conhecimento nos apresenta indícios que há a possibilidade de darmos um passo atrás, para avançarmos dois na frente no que diz respeito ao abandono do conteúdo idealista que sustenta a ‘Educação do Campo’, e que seja retomado o legado teórico da classe trabalhadora na luta pelo socialismo. Discutiremos com mais profundidade estas hipóteses ao fim do próximo capítulo, quando todos os elementos das 433 teses e dissertações estiverem colocados.

CAPÍTULO III

AS ANTÍTESES: IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DA APROPRIAÇÃO DA BASE TÉCNICA E CIENTÍFICA DO TRABALHO PELA CLASSE TRABALHADORA NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Como estamos entendendo estas teses como antíteses às analisadas no capítulo anterior, os critérios definidos para classificá-las como tal, em primeira instância (já que aparecerão inevitavelmente contradições), se apoiaram na compreensão de que as mesmas considerassem a dimensão do coletivo, das classes, no lugar do individualismo; dos movimentos sociais, dos trabalhadores, do capitalismo, do Estado, em lugar do sujeito, do aluno ou do professor, da comunidade, do local, todos isoladamente, etc.; a dimensão do concreto, da objetividade em lugar da subjetividade, dos sentidos; da história, da revolução, do socialismo em lugar do cotidiano, da prática imediata, do fim da história.

3.1. Antíteses identificadas nos 433 resumos: primeiros elementos para uma nova síntese.

Os estudos foram identificados a partir dos cinco grupos anteriormente delimitados, acerca da teoria educacional, teoria pedagógica, políticas públicas e formação de professores. O quinto grupo, por se tratar de temáticas diversas não foi objeto de nossa análise, porém contabilizamos as antíteses identificadas no grupo. As antíteses foram analisadas por grupo e posteriormente, as regularidades entre os grupos foram identificadas, o que nos possibilitou estabelecer relações entre as críticas, as teses defendidas e as proposições apresentadas. Esta primeira aproximação se deu a partir da análise dos 98 resumos. Em um segundo momento, passamos a analisar o grupo de 20 teses, de forma a aprofundar a crítica sobre a educação do campo, contrastando-a com o conjunto da produção já analisada, assim como com as necessidades históricas da classe trabalhadora no século XXI.

Foram identificados 98 estudos (o que equivale a pouco mais de 1/5 do total) que apresentam antíteses às teses apresentadas e criticadas no capítulo II. Optamos em agrupá-las, conforme anunciamos, em relação aos cinco grupos temáticos, e nestes, em um primeiro

momento, agrupando as antíteses pelos termos chaves (Escola Rural, Educação Rural, Educação no Campo e Educação do Campo) para fortalecer a ideia que nem sempre as nomenclaturas se atrelam ao conteúdo amplamente disseminado e criticado, como é o caso da Educação Rural, que nos estudos acerca da Educação do Campo lhe é atribuído o lugar comum de ter um currículo ‘urbanocêntrico’. Como poderá ser observado nas antíteses expostas adiante, este grupo de estudos tem grande contribuição no debate acerca da educação no meio rural na perspectiva da classe trabalhadora, assim como, muitos deles defendem a perspectiva da especificidade, do sujeito e do cotidiano como base explicativa (o que os aproxima da concepção hegemônica veiculada pelos elaboradores da ‘Educação do Campo’). O contrário também ocorre, como é possível observar nos estudos acerca da Educação do Campo, que esperávamos, tivessem um conteúdo voltado à luta de classes no campo, porém apresentam grande influência das teorias pragmatistas e pós-modernas, e em menor número, apresentando-se também, por exemplo, estudos que tem por projeto histórico o socialismo. A seguir expomos uma caracterização e uma problematização acerca das antíteses identificadas, e posteriormente estaremos aprofundando e confrontando algumas delas a partir da análise integral das teses em educação do campo. Seguem as antíteses identificadas em relação aos grupos temáticos delimitados na tese.

3.1.1. Antíteses no grupo 1: estudos que tem como objeto a função social da escola. Relacionam-se principalmente com a teoria educacional.

O primeiro grupo, que trata da função social da escola, e se relaciona principalmente com a teoria educacional, é composto por 25 estudos, sendo 12 em *educação rural*, sete em *escola rural*, cinco em *educação do campo*, e um em educação no campo, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 09 – Antíteses do grupo 1: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.

TESES (12 de 44) - EDUCAÇÃO RURAL Grupo de 161 estudos ²⁹ , sendo 137 dissertações e 24 teses.	Identificação dos resumos R = Dissertações RT= Teses
a) Tese da educação como expressão da luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais. (5 estudos).	R23 (1995), R36 (1997), R78 (2004), R12 (1992), R53 (2002).
b) Tese da crítica a escola que capacita a força de trabalho adequando-a as transformações no modelo produtivo. (4 estudos).	R10 (1990), R21(1995), R39 (1999), R100 (2006).
c) Tese da crítica a uma educação específica para o meio rural ou à educação como forma de superar as problemáticas específicas do meio rural. (3 estudos).	RT10 (2003), R5 (1987), R70 (2003).
TESES (7 de 32) - ESCOLA RURAL Grupo de 122 estudos, sendo 111 dissertações e 11 teses.	Identificação dos resumos
a) Tese da construção de uma escola rural que responda as relações sociais contraditórias e a organização dos trabalhadores. (7 estudos).	R54 (2004), R95 (2008), R7 (1990), R12 (1992), R9 (1991), R14 (1994), R43 (2003).
TESES (5 de 12) - EDUCAÇÃO DO CAMPO Grupo de 125 estudos, sendo 97 dissertações e 28 teses.	Identificação dos resumos
c) Tese da crítica à Educação do campo pautada no utilitarismo, pragmatismo, ecletismo idealismo e existencialismo. (1 estudo).	RT14 (2008).
d) Tese da Educação do Campo como uma ação para a superação do modelo capitalista. (1 estudo).	R45 (2007).
e) Tese da Educação do campo como uma ação para a superação do modelo capitalista e implementação do modelo socialista. (2 estudos).	R10 (2005), RT16 (2009).
f) Tese da educação do campo que supera a dualidade campo/cidade e constrói a escola unitária. (1 estudo).	R37 (2007).
TESES (1 de 3) - EDUCAÇÃO NO CAMPO 25 estudos, sendo 20 dissertações e 05 teses	Identificação dos resumos
a) Tese da escola como fundamental na luta dos assentados, responsável pela sistematização e difusão do saber. (1 estudo).	R2 (1992).

A partir da análise do quadro acima, é possível identificar alguns elementos de relevância acerca do conhecimento produzido no âmbito das concepções que fundamentam a educação no meio rural.

O primeiro deles diz respeito ao grupo *educação rural*, o mais numeroso com 12 estudos que apresentam três teses que se localizam entre as que: a) realizam uma crítica à educação no meio rural, situando-a no contexto de políticas que tem por objetivo formar a força de trabalho necessária ao modelo produtivo (aparecem com força na década de 1990); b) localizam a

Dois dos estudos não tiveram seu resumo disponibilizado no site pesquisado, sendo um de mestrado e outro de doutorado.

educação como uma das frentes onde se expressa a luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais (aparecem tanto na década de 1990, quanto em na de 2000; e c) criticam a construção de uma educação específica para o meio rural, e como forma de superar os problemas específicos deste meio (aparece com força na década de 2000, porém já havia uma crítica veemente em 1987).

Conforme anunciamos no capítulo I, e verificamos no capítulo II, é possível observar que a crítica que se faz à concepção de Educação Rural sobre esta não atender as necessidades da classe trabalhadora do campo por não atender as especificidades deve ser analisada com cautela. Em 1987 já se fazia a crítica a uma educação específica para o meio rural, conforme pode ser visto no extrato abaixo:

a medida em que se aceita a ênfase da educação rural centrada na adequação do processo ensino-aprendizagem às peculiaridades da região e da comunidade, desprezam-se as relações sociais de troca que unem os diferentes indivíduos, não se está considerando a diferença histórica dos modos de produção e nem se está apreendendo o real na sua totalidade. Não ha lugar para propostas para a escola rural com conteúdos diferentes da escola urbana e nem para as que apontam a valorização da comunidade como forma de luta para superar as relações sociais vigentes. A questão hoje na escola consiste em interpretar e instrumentalizar o conteúdo de forma critica facilitando a compreensão da realidade social, sua internacionalização e interdependência. (R5 – Educação Rural).

Como estamos tratando de um estudo de ordem teórica, cabe destacar que estamos nos referindo às concepções veiculadas, que guardam determinada relação com o real concreto, mas que não são a totalidade deste real, se constituem como uma parte dele. Neste sentido, é importante questionarmos porque este debate teórico acerca da crítica à especificidade da educação para o meio rural foi esquecido, ou mesmo ignorado, mesmo quando havia uma clara compreensão de que os processos educacionais eram parte da luta dos trabalhadores e que já havia uma crítica à educação para formação da força de trabalho. Porque então muitos dos elaboradores da *educação do campo* não incorporaram esta crítica a esta nova perspectiva teórica? Pensamos que um primeiro elemento a ser destacado é que a elaboração desta crítica demandava relacionar a educação com a compreensão da realidade social no modo de produção capitalista, o que se coloca *a la contra* à concepção de educação que ganhava força no país na década de 1990, por meio das políticas do Banco Mundial (MELO, 2004). Em suma, há nos estudos sobre a *educação rural*, uma forte antítese as teses hegemonicamente defendidas sobre a educação no meio rural.

O segundo elemento de grande relevância acerca do conhecimento produzido no âmbito das concepções que fundamentam a educação no meio rural, diz respeito à perspectiva da *educação do campo*. No grupo dos cinco estudos (menos da metade do grupo anterior), é possível observar uma tendência de articulação da educação no meio rural não somente com a luta dos trabalhadores, mas uma luta para superação do modelo capitalista de sociedade, e ainda, além disto, a implementação do modelo socialista. Trata-se de uma característica importante – a relação entre teoria educacional e uma perspectiva de projeto histórico necessário para a superação da origem real dos principais problemas sociais. Cabe observar que não é somente uma crítica ao modelo capitalista, mas a proposição de uma alternativa viável para que a classe trabalhadora tenha uma referência concreta sobre porque é necessário alterar a educação. Em nossa visão este é o sentido principal que a *educação do campo* deveria tomar como base, uma vez que se coloca na linha de superação do que é hegemônico, e hegemônico neste caso, é a manutenção do mesmo, a sustentabilidade, a convivência, a humanização do inumanizável capital.

Também, ainda sobre a *educação do campo*, há uma crítica realizada em 2008, acerca da Educação do campo pautada no utilitarismo, pragmatismo, ecletismo, idealismo e existencialismo, crítica esta que corrobora com a necessidade apontada nos estudos sobre *educação rural*, e que merece especial atenção aos que se alinham com a classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que se critica o idealismo como base da proposição da educação do campo, se aponta a necessidade da superação campo/cidade (o que também, em termos teóricos, indica a necessidade de se superar a tese da especificidade da educação no meio rural), e coerentemente com esta necessidade, se aponta uma proposição – a da escola unitária.

Desta forma, é possível observarmos que, os estudos em *educação do campo*: a) realizam uma crítica a Educação do campo que tenha como base teórica explicativa o utilitarismo, o pragmatismo, o ecletismo, o idealismo e o existencialismo; b) localizam a educação como uma ação para superação do capitalismo e construção do socialismo; e c) propõe a superação da dualidade campo/cidade no âmbito da educação por meio da escola unitária. Cabe ressaltar que este grupo de estudos se alinha à perspectiva apresentada sobre a *educação rural* no que diz respeito à crítica realizada e a localização da educação como expressão da luta dos trabalhadores (já que, conforme apontou Saviani, 2003, o interesse para superar a perspectiva hegemônica e construção de uma teoria crítica da educação é da classe trabalhadora). A proposição da

perspectiva da escola unitária nos faz questionar sobre o fato de porque a perspectiva de *educação do campo* hegemônica não incorporou as experiências e acúmulo da classe trabalhadora? Isto porque é fato (verificado no capítulo II desta tese) a hegemonia das teses que calcadas na ideologia do capital, mesmo quando a intenção dos elaboradores da perspectiva da Educação do Campo foi superação de uma suposta concepção hegemônica de educação rural que não leva em consideração as necessidades da classe trabalhadora em luta. De fato, há também uma perspectiva dominante nos estudos em educação rural, que é a mesma da educação do campo, e neste sentido é que destacamos os elementos divergentes desta perspectiva que podem vir a constituir uma proposição que realmente esta sintonizada com as necessidades da classe trabalhadora no período de transição.

Diante disto, podemos inferir duas situações distintas: uma é que grande parte dos estudos em *Educação do campo* continuaram a reproduzir a ideologia dominante disseminada mundialmente pelos agentes do capital, principalmente do Banco Mundial, e, portanto, há uma continuidade velada em forma de novidade da perspectiva hegemônica anterior a criação da perspectiva da *Educação do Campo* nesta concepção, atribuindo a estas (educação do campo e educação rural) uma diferença inexistente, o que ajudou a desmobilizar e diluir as críticas realizadas por meio dos estudos sobre *educação rural* que vem desde a década de 1980; e a segunda situação, é em relação às antíteses, que independente da concepção veiculada (neste caso nomenclatura *educação rural* e *educação do campo*-, uma vez que a concepção da classe trabalhadora é a base) demonstra que há avanços na produção teórica que necessitam ser trazidos à tona de forma a apresentarmos uma nova síntese que de fato venha fundamentar a educação dos trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade, a qual relacione o particular com o geral e não os fragmente centrando no particular, conforme apontado no extrato abaixo:

(...) de forma inequívoca, a incorporação de tecnologia prescinde cada vez mais de trabalho humano e de escolaridade; a proposta da Educação Básica do Campo em relação à especificidade do meio e à fixação do homem no campo, incorre em um erro teórico e de distorções na prática; a partir do movimento do singular e do universal na sociedade capitalista afirma que o enfoque da especificidade do trabalho rural não existe, logo, não faz sentido discutir uma escola diferente e sim uma escola inserida num único processo educacional. (R70 - Educação Rural).

Para finalizar este grupo, o terceiro elemento de grande relevância no que diz respeito à teoria educacional na perspectiva da classe trabalhadora, está atrelado às antíteses já apresentadas,

e reforça a perspectiva propositiva tão necessária para uma nova síntese. Trata-se da antítese apresentada no estudo acerca da *educação no campo* que diz respeito à função social da escola na perspectiva da luta dos trabalhadores: a escola como responsável pela sistematização e difusão do saber. Observa-se que há um grupo grande de estudos que critica esta perspectiva, sejam eles em educação do campo, ou em educação rural, exatamente o grupo que defendem as teses hegemônicas, o que nos leva a refletir sobre quais são as motivações para esta crítica a este elemento que estamos defendendo, é fundamental para a educação da classe trabalhadora.

3.1.2. Antíteses no grupo 2: estudos cujos objetos se aproximam do trabalho pedagógico da escola e do professor, e relacionam-se principalmente com a teoria pedagógica.

No que diz respeito aos estudos cujos objetos se aproximam do trabalho pedagógico da escola e do professor, e relacionam-se principalmente com a teoria pedagógica, estes são 26, sendo nove em *educação rural*, sete em *escola rural*, nove em *educação do campo*, e um em *educação no campo*, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 10 – Antíteses do grupo 2: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.

TESES (9 de 68) - EDUCAÇÃO RURAL Grupo de 161 estudos, sendo 137 dissertações e 24 teses.	Identificação dos resumos R = Dissertações RT= Teses
a) Tese das lutas como processo pedagógico. (5 estudos).	R59 (2002), R9 (1990), R2 (1987), R67 (2002), R69 (2002).
b) Tese do trabalho como princípio educativo como base para formação. (2 estudos).	RT17 (2007), R112 (2007).
c) Tese da construção da teoria pedagógica como categorias da prática de caráter revolucionário, orientada pela construção do projeto histórico socialista. (1 estudo).	R58 (2002).
i) Tese da crítica à educação específica para o meio rural. (1 estudo).	R20 (1994).
TESES (7 de 57) - ESCOLA RURAL Grupo de 122 estudos, sendo 111 dissertações e 11 teses.	Identificação dos resumos
a) Tese da importância da escola e da qualidade do ensino. (6 estudos).	R81 (2006), R38 (2002), R39 (2002), RT1 (1988), R17 (1995), RT11 (2009).
b) Tese da gestão democrática como fundamental na organização do trabalho pedagógico da escola rural. (1 estudo).	R57 (2004).

TESES (9 de 63) - EDUCAÇÃO DO CAMPO Grupo de 125 estudos, sendo 97 dissertações e 28 teses	Identificação dos resumos
a) Tese da Educação do campo e da reforma agrária como mais bem entendidas em uma perspectiva de classe e para além do capital. (4 estudos)	RT28 (2009), R81 (2009), RT8 (2007), R80 (2009).
e) Tese da gestão democrática como fundamental na organização do trabalho pedagógico da educação do campo (5 estudos)	RT21 (2009); RT20 (2009); R4 (2004); R93 (2009); R89 (2009).
TESES (1 de 10) - EDUCAÇÃO NO CAMPO 25 estudos, sendo 20 dissertações e 05 teses	Identificação dos resumos
a) Tese da contradição entre a proposta pedagógica do Movimento social e a escola pública estatal. (1 estudo)	R15 (2008).

Diante do quadro acima, é possível verificar em primeira análise, comparando com o grupo anterior, que há uma queda no número de estudos em *educação rural*, principalmente quando observamos a proporcionalidade – ‘grupo 1’ são 12 de 44, e ‘grupo 2’ são nove de 68, o que no conjunto da produção vai ter um significado de extrema importância em nossa análise: uma tendência à fragmentação da teoria educacional da teoria pedagógica nos estudos em educação do campo e educação rural e concomitante centralização do processo cognitivo de pesquisa na teoria pedagógica, nas questões da prática, ou seja, uma tendência ao pragmatismo. Corroboram para esta análise, o fato de o grupo da educação do campo, que era de cinco estudos em um total de 12 no ‘grupo 1’, subir para dez em um total de 63 no ‘grupo 2’. Há um aumento nas antíteses, mas que se constitui como uma diminuição de considerarmos a proporcionalidade, já que há 53 estudos que apresentam as teses hegemônicas em relação à teoria pedagógica com a temática da *educação do campo*.

No que diz respeito aos elementos de relevância acerca do conhecimento produzido no âmbito das concepções que fundamentam a educação no meio rural, estes, assim como no grupo anterior dizem respeito a: a) crítica à educação específica para o meio rural; b) propõem o trabalho como princípio educativo como base para formação; das lutas como parte do processo pedagógico; e da construção da teoria pedagógica como categoria da prática de caráter revolucionário, orientada pela construção do projeto histórico socialista.

Constatamos que novamente há a crítica a uma educação específica para o meio rural, a qual foi realizada na década de 1990, e soma-se aos três estudos do grupo anterior. Cabe destacar que os estudos que vem realizando esta crítica se situam principalmente no grupo da *educação rural*, o que reforça a pergunta sobre a quem afinal de contas interessa atribuir uma negatividade

à concepção de educação rural quando os estudos neste campo subsidiam análises fundamentais para uma reflexão acerca da educação da classe trabalhadora no período de transição?

No que diz respeito às proposições, aponta-se que para construirmos uma teoria pedagógica, é necessário desenvolvermos práticas de caráter revolucionário orientadas pela construção do projeto histórico socialista. Vemos então que está colocada a necessidade de articulação entre teoria pedagógica e projeto histórico, mas a particularidade é que esta proposição se localiza nos estudos em *educação rural* e não em *educação do campo* como nos estudos do ‘grupo 1’. Destacamos também em relação às proposições, que há a defesa do trabalho enquanto princípio educativo como base para formação da classe trabalhadora, pois esta é uma proposição (assim como a da escola unitária), gestada com a referência da classe trabalhadora em luta para construir e consolidar o processo revolucionário na União Soviética. Vê-se novamente a problemática acerca das críticas que são dirigidas à *educação rural* enquanto uma concepção teórica homogênea, uniforme e unilateralmente determinada pelas políticas de estado para a educação.

No que diz respeito à concepção que compreende as lutas como processo pedagógico, estas localizam o teor da educação da classe trabalhadora – que a educação esteja permeada pela luta pela superação da contradição fundamental da sociedade capitalista entre capital e trabalho, conforme pode ser observado nos extratos abaixo:

(...) verificar uma maneira de transformação da educação, ou como é (se é) possível a mudança da escola que temos hoje, fragmentada, burocratizada, fechada em si mesma e excludente, para uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos Movimentos Sociais, neste caso, pelo MST. (Educação Rural - R69).

(...) trata de conhecer e explicar, como os ribeirinhos constroem alternativas de sobrevivência, produzem resistências. Nesse ato em construção, há um processo pedagógico se desenvolvendo, criando a possibilidade de uma nova visão de mundo que amplie a dimensão política de suas lutas. (Educação Rural - R9).

Selecionamos os extratos acima porque eles representam duas possibilidades distintas para a educação dos trabalhadores que necessitam ser analisadas. A primeira, explicitada no primeiro extrato, diz respeito a um processo de reorganização do trabalho pedagógico da escola, ou seja, uma reorganização da dinâmica da educação que tenha como referência a luta calcada em um projeto de transformação social. É importante destacar que esta é uma proposição que toma a

luta da classe como referência, porém não perde a referência da escola como parte necessária na formação do trabalhador. A segunda possibilidade é o processo pedagógico forjado durante as lutas que possibilitam a educação do trabalhador em dimensões que não são tratadas na escola atual. Desta forma os trabalhadores se apropriam de formas de resistência na própria luta. Em nossa análise é importante que estas concepções estejam claras de forma que os objetivos de ambas as práticas educativas (que ocorrem na escola, e que ocorrem nas lutas) não sejam anulados, mas articulados como parte de um projeto amplo de formação humana. Neste sentido, em nossa análise é preciso que estejam claros os objetivos de cada um destes organismos, pois nasceram com objetivos distintos no processo de reprodução social, e não devem ser diluídos, mas sim manter sua existência objetiva estabelecendo uma relação orgânica entre si no processo de formação. Desta forma, por um lado, a escola poderá articular em sua organização elementos construídos na luta pela transformação social. Por outro, é necessário consolidar o objetivo de desenvolver práticas de luta que são educativas e fazem parte da formação política do ser histórico.

Duas outras teses são identificadas nos estudos em *Educação do Campo*: a) tese da educação do campo e da reforma agrária, como mais bem entendidas em uma perspectiva de classe e para além do capital; e b) a proposição da gestão democrática como fundamental na educação do campo. A primeira se relaciona com a crítica que se expressa com maior força nos estudos em educação rural acerca da existência de uma especificidade da educação do campo. Trata-se novamente de uma possibilidade de articulação entre o particular e o geral, de forma a não fragmentar e isolar a luta por uma educação para toda a classe trabalhadora dos processos produtivos a que está submetida, nem tampouco da perspectiva de sua superação.

A segunda aponta uma proposição para a organização do trabalho pedagógico da escola no que diz respeito à sua gestão, que deve ser democrática, ou seja, todo o trabalho escolar deve se coletivizado, desde as decisões tomadas quanto ao trabalho desenvolvido. Esta antítese se confronta com a contradição expressa na tese sobre a *educação no campo*, acerca da relação entre a proposta pedagógica do movimento social e da escola pública estatal. Diversos aspectos das políticas de Estado e Governo para a educação incidem nesta contradição, principalmente o fato de o estado existir como gerenciados dos interesses da burguesia, e, portanto, a tensão entre os movimentos sociais e o estado é eminente. À burguesia internacional que financia a educação pública de acordo com os resultados numéricos de avaliações da aprendizagem de forma a

assegurar o pagamento de seus empréstimos, não interessa a implementação de um projeto educativo para elevação do acervo cultural do seu oponente histórico - a classe trabalhadora.

Esta antítese nos leva à reflexão acerca dos fundamentos teóricos da educação pública fornecida pelo Estado, ou seja, refletimos em que medida os projetos e programas de Estado e Governo atendem às reais necessidades dos trabalhadores, que se expressa na antítese da defesa da importância da escola e da qualidade do ensino, que aparece nos estudos em *Escola rural*. A questão que se coloca é o que fazer frente a esta realidade? Negar que existem 45 milhões de brasileiros na escola pública estatal e isolar a luta social desta esfera real?

Em síntese, é possível verificar que há uma necessidade de que se assegure a importância da escola e da qualidade do ensino da classe trabalhadora, e que, para tanto, há a necessidade de uma teoria pedagógica pautada em uma análise da situação do trabalho no campo e da possibilidade de superação do capital; que defenda a gestão democrática dos processos educativos; na qual se dê a organização de práticas revolucionárias orientadas pelo projeto histórico socialista; que se pautem no trabalho como princípio educativo; que haja luta em meio à contradição entre os projetos educativos dos movimentos sociais e o projeto do Estado.

3.1.3. Antíteses no grupo 3: estudos que tem como objeto as políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com a educação no meio rural.

Os estudos que tem como objeto as políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com a educação no meio rural, estes são 36, sendo nove em *educação rural*, nove em *escola rural*, 14 em *educação do campo*, e quatro em *educação no campo*, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 11 – Antíteses do grupo 3: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.

TESES (9 de 20) - EDUCAÇÃO RURAL Grupo de 161 estudos, sendo 137 dissertações e 24 teses.	Identificação dos resumos R = Dissertações RT= Teses
b) Tese da crítica às políticas ‘inovadoras’ implantadas através de estratégias conservadoras de gestão e implementação de recursos. (7 estudos).	R97 (2005), R113 (2007), R119 (2007), R104 (2006), R30 (1996), R4 (1987), R61 (2002).
c) Tese da crítica à política específica para a educação rural, já que o problema está na infra-estrutura social. (1 estudo).	RT8. (2001).

f) Tese da crítica à implementação de políticas para controle ideológico (1 estudo).	R15 (1993).
TESES (9 de 15) - ESCOLA RURAL Grupo de 122 estudos, sendo 111 dissertações e 11 teses.	Identificação dos resumos
c) Tese das políticas públicas que não atingiram seus objetivos. (9 estudos).	R104 (2009), R53 (2004), R94 (2008), R67 (2004), RT4 (2000), R10 (1992), R106 (2009), R41 (2003), R28 (1999).
TESES (12 de 26) - EDUCAÇÃO DO CAMPO Grupo de 125 estudos, sendo 97 dissertações e 28 teses	Identificação dos resumos
d) Tese da luta pelas políticas públicas para a Educação do campo como parte da luta pela Reforma Agrária. (1 estudo).	RT1(2003).
e) Tese da implementação das políticas públicas para a Educação do Campo falhar pela influência da legislação educacional vigente marcada pela ordem do capitalismo. (1 estudo).	R62 (2008).
d) Tese do financiamento como eixo indutor e norteador de políticas para a Educação do Campo. (2 estudos).	R61 (2008), R6 (2005).
b) Tese do Programa de Educação do Campo como modelo limitado de acesso dos trabalhadores à educação formal. (2 estudos).	R34 (2007), R30 (2007).
c) Teses da contradição entre a política pública e a proposição dos movimentos sociais. (4 estudos).	R11 (2005), R1 (2003), RT24 (2009), RT23 (2009).
d) Tese da política pública para a Educação do campo como fruto da relação entre movimento social e Estado (instituinte e instituído). (2 estudos).	R94 (2009), R72 (2009).
TESES (4 de 5) - EDUCAÇÃO NO CAMPO 25 estudos, sendo 20 dissertações e 05 teses	Identificação dos resumos
a) Tese da luta pelas políticas públicas para a Educação no campo como parte da luta pela Reforma Agrária. (1 estudo)	RT5 (2009).
b) Tese da política pública como expressão da expropriação do trabalho pelo capital. (1 estudo)	R19 (2009).
f) Tese das políticas públicas falharem pela influência de agentes externos. (2 estudos).	R8 (2006), R6 (2005).

A primeira observação acerca deste grupo é sobre o significativo número de estudos que apresentam antíteses acerca de políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com a educação no meio rural, a qual supera os outros grupos.

No que diz respeito aos elementos de relevância acerca do conhecimento produzido no âmbito das políticas públicas, programas e projetos que se relacionam com a educação no meio rural, estes, dizem respeito a: a) crítica às políticas inovadoras implantadas através de estratégias conservadoras de gestão e implementação de recursos, que se relaciona com as políticas que falharam ou não atingiram seus objetivos; que falharam pela influência da legislação educacional vigente marcada pela ordem do capitalismo; b) crítica à política específica para a educação rural,

uma vez que o problema está na infra-estrutura social; c) contradição entre a política pública e a proposição dos movimentos sociais; programas de Educação do Campo como modelo limitado de acesso dos trabalhadores à educação formal; e a política pública como expressão da expropriação do trabalho pelo capital; d) a luta pelas políticas públicas para a Educação do Campo como parte da luta pela reforma agrária; política pública para a educação do campo como fruto da relação entre movimento social e Estado.

No que diz respeito às críticas à implementação das políticas, estas são realizadas fundamentalmente nos grupos da *Educação Rural* e *Escola Rural*, os quais, em grande parte, contribuem no âmbito da crítica, sem apresentar proposições ou teses que fundamentem possibilidades para as políticas. A tese que mais se aproxima é a da crítica à especificidade das políticas para a educação no meio rural, que mais uma vez foi realizada no âmbito dos estudos sobre *Educação Rural*. Vem corroborar com esta a crítica, no âmbito dos estudos em *Educação do Campo*, acerca dos programas como modelos limitados de acesso dos trabalhadores à educação formal, uma vez que programas se tratam de políticas focalizadas e específicas cuja existência e financiamento são oscilantes, por não se tratar de políticas de Estado.

Cabe distinguir os conteúdos dos estudos em *Educação e Escola rural* dos da *Educação do e no campo*, no que diz respeito à compreensão das lutas por políticas para a educação do campo como parte da luta pela reforma agrária. Por um lado, há a compreensão de que as políticas são frutos da relação entre movimento social e Estado; e por outro que há uma contradição entre as proposições dos movimentos sociais e as políticas públicas financiadas e gerenciadas pelo Estado, que aparece em um número significativo. A diferença que identificamos é que nos estudos em *Educação e Escola rural* não aparece menções à proposições dos movimentos sociais, que é uma característica marcante dos estudos em *Educação do e no campo*, e além disto, estas propostas estão relacionadas com a luta pela reforma agrária, o que vai na direção de superar a redução da Educação do Campo ao seu cotidiano imediato, situando-a em torno de uma reivindicação histórica da classe trabalhadora pelo fim da propriedade privada dos meios de produção, tal como o é a terra.

3.1.4. Antíteses no grupo 4: estudos que tem como objeto a formação de professores para a educação no meio rural.

Os estudos que tem como objeto a formação de professores para atuar na educação rural, estes são 12, sendo dois em *educação rural*, um em *escola rural*, seis em *educação do campo*, e três em *educação no campo*, como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 12 – Antíteses do grupo 4: Educação Rural, Escola Rural, Educação do Campo, Educação no Campo.

TESES (2 de 14) - EDUCAÇÃO RURAL Grupo de 161 estudos, sendo 137 dissertações e 24 teses.	Identificação dos resumos R = Dissertações RT= Teses
a) Tese da formação de professores como resposta às necessidades da reestruturação política e econômica do país. (2 estudos)	R133 (2009), R131 (2009).
TESES (1 de 3) - ESCOLA RURAL Grupo de 122 estudos, sendo 111 dissertações e 11 teses.	Identificação dos resumos
a) Tese da falta de condições de fixação dos professores no ensino rural.	R82 (2006).
TESES (6 de 18) - EDUCAÇÃO DO CAMPO Grupo de 125 estudos, sendo 97 dissertações e 28 teses.	Identificação dos resumos
c) Tese das elaborações teórico-metodológicas para formação atreladas à luta concreta pela reforma agrária e às reivindicações dos trabalhadores. (1 estudo)	R55 (2008).
d) Formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada na idéia do coletivo, com vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional.	RT9 (2007).
e) Tese da estrutura da formação semelhante à do próprio movimento que vincula processos pedagógicos com políticos. (1 estudo)	R3 (2003).
f) Tese dos cursos de formação de professores necessitem de abertura institucional para se consolidar. (2 estudos)	R87 (2009), R31 (2007).
g) Tese da existência de elementos da teoria histórico cultural no curso de Pedagogia da Terra. (1 estudo)	RT6 (2007).
TESES (3 de 3) - EDUCAÇÃO NO CAMPO 25 estudos, sendo 20 dissertações e 05 teses	Identificação dos resumos
a) Tese do professor formado na luta pela reforma Agrária. (1 estudo)	R10 (2007)
b) Tese da formação dos docentes que atuam nas escolas rurais dever contemplar informações sobre as classes multisseriadas ou unidocentes, sobre a educação no campo. (2 estudos)	R7 (2006), R13 (2008).

No que diz respeito aos elementos de relevância acerca do conhecimento produzido no âmbito da formação de professores para a educação no meio rural, estes dizem respeito: a) a

crítica da formação de professores como parte da reestruturação política e econômica do país; e à falta de condições de fixação dos professores no ensino rural. b) as elaborações teórico-metodológicas para formação atreladas à luta concreta pela reforma agrária e às reivindicações dos trabalhadores; e estrutura da formação semelhante à do próprio movimento que vincula processos pedagógicos com políticos; ou ainda, o professor formado na luta pela reforma agrária. c) aos cursos de formação de professores para o meio rural necessitarem de abertura institucional para se consolidar, e que a formação contemple informações sobre as classes multisseriadas e a educação no campo; d) a investigação acerca da existência de elementos da teoria histórico-cultural no curso de Pedagogia da Terra.

Fica evidente mais uma vez que os estudos em *Educação e Escola rural* se orientam mais pela crítica à formação de professores, e que os estudos no âmbito da Educação no e do campo, se colocam de forma mais propositiva, tanto nos fundamentos da teoria educacional para a formação do professor, quanto afirmando elementos que fundamentem uma teoria pedagógica. No que diz respeito às proposições, aparece de forma recorrente a afirmação de que o professor se forma na luta pela reforma agrária, e que deve haver vinculação dos processos políticos com os pedagógicos na formação do professor. Acerca deste aspecto, é necessário pontuar dois aspectos: o primeiro é da necessidade desta relação, entre o político e o pedagógico, para uma formação consistente para a classe trabalhadora. Desta forma, por outro lado, existe a problemática de reduzirmos a formação apenas a um ou outro âmbito – ou no âmbito do político, ou no âmbito do pedagógico. De fato, para um professor que se encontra em estado de luta nos movimentos sociais, é de se esperar que este se forme em meio a esta, uma vez que nos formamos em meio às relações sociais que estabelecemos, e é fundamental que professores desenvolvam sua dimensão política. Porém, o que queremos destacar é que a classe trabalhadora ao restringir a formação do professor à luta pela reforma agrária, deixa de lutar pela própria educação, no que diz respeito à formação continuada, à uma formação inicial consistente com condições que permita formar as novas gerações transmitindo-as a cultura humana coletivamente e historicamente desenvolvida e acumulada.

Também há que destacarmos o interesse em investigar os elementos da psicologia histórico-cultural em um curso de Pedagogia da Terra. Trata-se de investigar como uma proposição sistematizada pela classe trabalhadora no processo revolucionário na União Soviética pode ser ponto de apoio para a formação dos professores em luta em uma experiência no Brasil. E

isto se dá em um estudo no âmbito da *Educação do Campo*. É de fundamental importância para o desenvolvimento de uma proposição que realmente se queira superadora, estar apoiada no acúmulo teórico da classe em luta, de forma a não confundirmos com as teses que devemos partir do presente e do cotidiano esvaziado para construirmos algo que responda às necessidades individuais ou de grupos isolados.

Diante desta primeira aproximação às antíteses, buscamos confrontar os elementos acima elencados com as características para a elaboração de uma teoria crítica da educação (Saviani, 2003). Verificamos que a produção analisada apresenta elementos para que possamos explicitar uma nova síntese –provisória– acerca da educação no meio rural, pautados na necessidade de superação tanto do *poder ilusório* (que caracteriza as teorias não-críticas da educação) como a *impotência* (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) de forma que os educadores e educadoras tenham nas mãos uma arma de luta *capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado*. Sendo assim, quando a necessidade de se *retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares* (Saviani, 2003), a partir das antíteses, se expressa:

- a) Na defesa da escola de qualidade como fundamental na luta dos trabalhadores, responsável pela sistematização e difusão do saber, além da observação de que há reconhecimento de que programas de educação no meio rural limitam o acesso dos trabalhadores à educação formal, sendo contrários à luta pela educação de qualidade para todos.

Nesta direção, de forma a constituirmos uma nova síntese sobre a educação no meio rural, reconhecemos por meio das antíteses analisadas que o primeiro aspecto a ser considerado é:

- b) A crítica a uma educação específica e à política específica para educação no meio rural, uma vez que estas não atingem a determinação mais geral das condições sociais que afetam a educação, e não se pautam na necessidade ontológica de apropriação da cultura para a formação humana, reduzindo a educação à apropriação do cotidiano imediato, superficial e limitado;

Esta antítese expressa claramente uma crítica ao poder ilusório da educação do campo quando limita a análise do real e as proposições educacionais ao nível do sujeito, considerando a

ideia de que é possível emancipá-los enquanto ser individual, retirando-o da marginalidade, uma vez que este é supostamente capaz de modificar sua realidade e da sua comunidade.

De forma a superar o imobilismo, identificamos dois pressupostos fundamentais que se relacionam com a elaboração de uma teoria educacional e pedagógica que se constituam como uma “arma de luta” nas mãos das educadoras e educadores. São eles:

- c) Defesa da articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, que se expressa na educação articulada à luta pela reforma agrária, à superação do capital e a construção do socialismo; e na
- d) Defesa de proposições teóricas elaboradas no âmbito das lutas da classe trabalhadora para referenciar um projeto de educação para os trabalhadores do campo, tais como: a escola unitária, o trabalho como princípio educativo, a teoria histórico-cultural.

Estas proposições, em nossa análise, permitem situar a educação no meio rural na luta *contra a marginalidade através da escola*, localizando-a no esforço para *garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais*.

Uma questão concreta que perpassa as antíteses sobre a educação no meio rural é a relação entre movimentos sociais e Estado (a qual refletimos a partir das contribuições de Marx na crítica ao Programa de Gotha), e identificamos a seguinte possibilidade:

- e) Considerando a necessidade de se reivindicar educação pública para todos financiada pelo Estado neste período de transição, há reconhecimento da contradição entre a política pública e a proposição dos movimentos sociais. Neste contexto os movimentos de luta devem buscar construir e manter sua autonomia na elaboração de propostas educacionais, mantendo a luta para que as mesmas sejam implementadas, de forma que as contradições se acirrem cada vez mais e haja conquistas - mesmo que parciais- relacionadas com o horizonte histórico perseguido.

Desta forma apontamos uma síntese, que é aqui inicialmente exposta, e se relaciona com o papel que a Educação do Campo pretende se constituir - uma teoria crítica da educação. Nosso intuito é contribuir para dar *substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes*. (SAVIANI, 2003, pp. 29-31).

Neste sentido é no próximo item passaremos a aprofundar a análise e explicitação dos elementos teóricos que fundamentam estas antíteses e nos permitem defender nossa tese acerca do eixo fundamental para a formação do trabalhador no período de transição.

3.2. Aprofundando os elementos para construção de uma nova síntese: análise a partir dos estudos de doutorado em Educação do Campo.

Conforme anunciamos, a necessidade a ser respondida com este item é a de aprofundamento de elementos da nova síntese elaborada a partir da análise dos 433 resumos das teses e dissertações sobre a educação no meio rural. Para tanto, os procedimentos adotados foram os seguintes:

- 1) Localização dos arquivos completos das teses em educação do campo. Para a operacionalização da pesquisa foram considerados, dentre as 28 teses, aquelas que estavam disponíveis nos bancos de dados na internet (BDTD, bibliotecas de universidades, e outros sítios que disponibilizam estes arquivos), chegando ao número de 20 estudos. Cabe ressaltar que entramos em contato com todos os autores por meio do correio eletrônico disponibilizado no currículo Lattes/CNPq, porém somente dois autores responderam, um enviando sua tese; e outro disponibilizando o livro que foi fruto da tese (o que não nos interessava por se tratar de outro tipo de fonte).
- 2) Elaboramos um questionário de registro de informações para analisar as teses. Este constou de 20 questões, que foram elaboradas fundamentalmente com base nas indicações de Enguita (1986) acerca da crítica em educação em Marx. Desta forma, o questionário contou com elementos da estrutura lógica da pesquisa, como problema, objetivo, relação sujeito-objeto (incluído o que se considerava acerca do modo de produção e sua expressão no campo), crítica a outras teorias ou interpretações, concepção de homem; e aprofundou questões sobre o principal elemento ontológico que é a educação, identificando necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do campo, as vias de formação humana (social e individual) consideradas, os valores educativos cultivados, o papel da educação no processo geral de produção social, e as tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual. Ao responder a estas questões, buscamos fazê-lo considerando as referências utilizadas para fundamentá-las, o que gerou uma lista de referências citadas na ficha. As teses analisadas correspondem aos seguintes resumos:

Quadro 13 – Referentes dos estudos de doutorado em Educação do Campo analisados.

Estudos de doutorado em Educação do Campo analisados (20).	Teses	Antíteses
	RT11, RT7, RT4, RT13, RT15, RT25, RT26, RT22, RT18, RT19, RT12, RT17.	RT16, RT14, RT9, RT8, RT28, RT20, RT17, RT6, RT23.

Constatamos que há doze estudos que apresentam teses hegemônicas (exaustivamente analisadas no capítulo II) e oito teses que apresentam antíteses. No grupo das antíteses, no qual nos debruçaremos mais detidamente neste item, é possível observar a existência de estudos nos quatro grupos delimitados na análise:

Quadro 14 – Distribuição por temática dos estudos de doutorado em Educação do Campo que apresentam antíteses (08).

Estudos de doutorado em Educação do Campo que apresentam antíteses (08).	Grupo 1 (teoria educacional)	RT16, RT14.
	Grupo 2 (teoria pedagógica)	RT8, RT28, RT20.
	Grupo 3 (políticas públicas)	RT23.
	Grupo 4 (formação de professores)	RT6, RT9.

Os objetivos dos estudos que apresentam antíteses são:

Quadro 15 – Objetivos dos estudos que apresentam antíteses.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Com este estudo temos como objetivo contribuir com a construção de uma perspectiva emancipatória de educação para a classe trabalhadora, através da explicitação das principais contradições presentes na educação do MST e possibilidades de superá-las. Com isto, pretendemos contribuir com a construção teórica para uma educação que radicalize a posição contrária à educação do capital.
(RT14)	O objetivo central desta tese é identificar quais as filosofias que permitem o aparecimento e dão sustentação teórico-filosófica para tal movimento e suas proposições. (Movimento por uma educação do campo).
(RT20)	Questiona como se dá o processo de <i>ocupação da escola</i> e objetiva, minuciosamente, caracterizar tal processo enquanto uma categoria para análise da organização do trabalho pedagógico, principalmente na escola pública, ou seja, como os movimentos sociais se relacionam com Estado na disputa de um projeto educativo.
(RT8)	O propósito do estudo foi investigar em que medida as práticas educativas protagonizadas pelo MST estão contribuindo ou não para o acúmulo de forças necessárias à luta pela construção da estratégia central proposta pelo Movimento.
(RT28)	Caracterização do processo de construção de uma escola de assentamento após a conquista da terra, ou seja, o objetivo da pesquisa consiste em buscar saber que escola estes trabalhadores

	estão construindo dentro do Assentamento, como a educação escolar é tratada pela comunidade após a conquista da terra.
(RT23)	Análise das mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais, e dentre outros objetivos, contribuir com formulações teóricas e conceituais por meio da análise dos processos de apropriação do PEA.
(RT6)	Estudo realizado sobre o curso de formação de educadores/as (do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS) acerca dos seus fundamentos psicossociais, observando em que medida a teoria sóciohistórica da psicologia, fundamentada em Vygotski, Luria e Leontiev, contribuem para os propósitos da formação do educador do campo.
(RT9)	Analisar o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra realizado pela Via Campesina Brasil no período de 2003 a 2007, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS” de forma a contribuir com a elaboração teórica acerca da teoria pedagógica, especificamente na formação dos educadores, a luz do projeto histórico socialista que vem sendo desenvolvido e defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A seguir procederemos com uma caracterização detalhada dos estudos que apresentam as antíteses em relação aos grupos temáticos acima explicitados, cuja análise nos possibilitou identificar contribuições para a formação dos trabalhadores.

3.3. Identificando as regularidades e contradições nas antíteses sobre Educação do Campo: possibilidades para uma nova síntese.

De forma a elaborar uma nova síntese teórica, a partir do que as pesquisas apontam, buscamos identificar as regularidades dentre os elementos analisados, de forma a dialogar com nossa tese acerca da necessidade de apropriação, por parte da classe trabalhadora, da base técnica e científica do trabalho neste período de transição. Sendo assim constituímos os quadros abaixo, buscando agrupar as concepções, identificando contradições e possibilidades.

No que diz respeito às críticas identificadas nos estudos, estas reafirmam a crítica desenvolvida no capítulo II desta tese, e portanto, apenas nos limitaremos aqui a explicitá-las. Apresentam-se, portanto:

Quadro 16 – Críticas a outras teorias ou interpretações.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Crítica às perspectivas teóricas pós-modernas, no uso de classificações como “novos movimentos sociais”. Cabe, portanto distinguir as proposições pedagógicas sistematizadas que são referências necessárias à humanização.
(RT14)	Crítica às perspectivas teóricas pós-modernas, e tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neoweberianismo) na fundamentação teórica de proposições políticas por parte do “movimento por uma Educação do Campo. Distingui a apropriação idealista, da apropriação materialista da necessidade de apropriação da cultura, que nos remete à ontologia social.
(RT20)	Crítica a terceira via pós-moderna que nega a existência das classes, a Teoria da Reprodução que aponta a hegemonia da classe dominante e exclui a contradição e a dialética, em última instância a luta de classes, a Teoria do Capital Humano, que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade. Apresenta uma crítica à vinculação entre o modo de produção e a concepção sobre a educação que é a consagração da “Teoria do Capital Humano”, que incide sobre novas categorias como: “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano.” (FRIGOTTO, 2006, p.09). Crítica a tomada plena da concepção de Estado como executor dos ditames do capital. Essa visão anula a possibilidade de ação de iniciativas emancipatórias no interior da estrutura estatal, ou seja, a possibilidade da ocupação da escola.
(RT8)	Crítica a terceira via pós-moderna que nega a existência das classes. As ‘pedagogias do aprender a aprender’, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à pedagogia da Escola Nova. a Teoria da Reprodução que aponta a hegemonia da classe dominante e exclui a contradição e a dialética, em última instância a luta de classes. Fundamentalmente critica a terceira via pós-moderna, que nega a existência das classes e das lutas de classes, apontando que a origem das pedagogias do aprender a aprender, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos está ligada à pedagogia da Escola Nova, sendo ambas integrantes do universo liberal-burguês. (Duarte, 2005). Apresenta também uma crítica à teoria da reprodução que reduz o “Materialismo ao determinismo econômico sem a riqueza da análise dialética resgatada e aplicada por Marx para explicar a realidade considerando suas dimensões estrutural e histórica.” (DAMASCENO, 1990, p. 25), deixando explícito o processo de conquista da hegemonia das classes dominantes, entretanto, não esclarece sobre as possibilidades de rearticulação e redefinição político-ideológica que a classe trabalhadora vai construindo.
(RT28)	Crítica a terceira via pós-moderna que nega a existência das classes que se constitui como uma tentativa de se encobrir/esconder o caráter violento e destrutivo, “sem precedentes”, do capital. Crítica o ocultamento da categoria classe social, não havendo como negar/esconder, como quer o projeto neoliberal, o caráter de classe, tanto do estado quanto da escola. Aliás, esta pretensa tentativa – da ideia do desaparecimento das classes sociais, nada mais é do que uma tentativa de se encobrir/esconder o caráter violento e destrutivo, “sem precedentes”, do capital.
(RT23)	Dirige uma crítica mais específica a um programa de Educação do campo ‘Escola Ativa’ é desenvolvida, quando se observa que busca-se adequar o discurso da reforma financiada pelo Banco Mundial às novas diretrizes para a Educação do Campo, contudo sem uma alteração significativa da proposta pedagógica. Busca-se a legitimação do PEA sem promover uma avaliação ampla dos princípios que o norteiam. É uma adaptação do discurso que não é neutra: <i>ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para</i>

	<i>uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidades e segurança.</i> (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) Tais adaptações visam, mais que revisar criticamente o projeto, dar-lhe maior respaldo junto aos responsáveis por sua execução. Trata-se de uma tentativa de aumentar o consenso acerca do PEA.
(RT6)	- psicologias que ocultam as contradições sociais essenciais, pois suas propostas teóricas dificultam a compreensão das razões do sofrimento e limitam as ações de superação e, ao mesmo tempo, reduzem a constituição do ser humano aos processos e mecanismos de adaptação ao ambiente e à realidade social vista como dada; - à LDBEN nº 9.394/96, que responde às necessidades de novas formas de reprodução do capital diante da crise econômica mundial, adaptando-se à “Conferência Mundial de Educação para Todos, cujo resultado é o aumento das desigualdades sociais e a transformação do sistema educacional em mercado educacional; - à proposta de formação do educador do Campo que cumpre as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que por sua vez está circunscrito às necessidades urbano-industriais, distanciando-se do cotidiano de participação comunitária e coletiva dos educandos e educandas do MST; - à Escola Nova, que resultou no que Saviani (2000) chamou de “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola”, cujas. Consequências foram mais negativas do que positivas uma vez que e deslocaram a preocupação com a transmissão de conhecimentos para a motivação do aluno, acabando por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais, muitas vezes, têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado; - às versões que reatualizaram as idéias escolanovistas, como o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências (FACCI, 2004), uma vez que a defesa de uma formação reflexiva, limita o estudo da realidade ao âmbito da identidade pessoal e profissional do professor, deixando de dar a devida importância para as circunstâncias históricas nas quais os educadores/as estão sendo condicionados a viver e a exercer sua profissão. - ao lema “aprender a aprender” que é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.
(RT9)	O outro estudo tece críticas ao paradigma da educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida; - à proposta de currículo para a formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, que apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, assumindo o conhecimento sobre a prática o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores; - a partir das contribuições de Duarte (2003), critica a tese da chamada pedagogia das competências, que integra uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada pelo autor de pedagogias do “aprender a aprender”, integrando este grupo de pedagogias, o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo”, etc.

É importante destacar, mesmo que já tenhamos realizado a crítica às concepções criticadas nestes estudos, o fato de as teorias criticadas, o serem a partir do grupo de teses que analisamos neste capítulo (antíteses), contribui significativamente para afirmar a necessidade de uma nova síntese para a Educação do Campo, a qual considere a impossibilidade de que esta concepção seja

sustentada em perspectivas teóricas pós-modernas, e tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neoweberianismo) que negam a existência das classes; seja no uso de classificações como “novos movimentos sociais”, ou proposições políticas por parte do “movimento por uma Educação do Campo”; teoria da Reprodução que aponta a hegemonia da classe dominante e exclui a contradição e a dialética, em última instância a luta de classes; a teoria do Capital Humano, que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade; as ‘pedagogias do aprender a aprender’, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à pedagogia da Escola Nova; as psicologias que ocultam as contradições sociais essenciais, pois suas propostas teóricas dificultam a compreensão das razões do sofrimento e limitam as ações de superação e, ao mesmo tempo, reduzem a constituição do ser humano aos processos e mecanismos de adaptação ao ambiente e à realidade social vista como dada. Contraditoriamente, ainda há estudos que criticam com base na ideia de que a educação do campo se contrapõe a educação rural, por esta última expressar um ideário urbano-industrial, que a distancia do cotidiano de participação comunitária e coletiva dos educandos e educandas do movimento social. Estas teorias, conforme já apontamos no capítulo II, encerram incoerências de fundo com o propósito da formação da classe trabalhadora. Esta afirmação poderá ser mais bem compreendida ao longo das análises que se seguem, a medida que apresentarmos as novas sínteses.

A primeira categoria apresentada é o **modo de produção, e a forma como este se expressa no campo**. Estamos nos pautando na formulação de Marx quando este considera que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. (MARX, 1987, p. 24-25).

Destacamos o exceto acima, pois este explicita a necessidade fundamental a partir da qual perguntamos sobre o modo de produção nas pesquisas sobre a educação do campo: identificar as determinações concretas que na atualidade, impõem à Educação do Campo uma tarefa revolucionária, a saber, acirrar as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, sem o que esta proposição nascida no seio das lutas da classe trabalhadora, adquire um caráter contra revolucionário. É importante destacar que não se trata de atribuir à educação uma tarefa que não lhe cabe, nos aproximando de uma vertente não-crítica. Nossa intenção é verificar em que condições ela pode vir a cumprir seu papel em um contexto de crise estrutural do modo de produção do capital. Desta forma, sobre o modo de produção, identificamos nos estudos:

Quadro 17 - Modo de produção, e sua expressão no campo.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Considera-se que com a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio, os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. Estes fatos demonstram um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade.
(RT14)	O Brasil vem confirmando sua função no capitalismo mundial na atualidade, quando aprofunda sua inserção no sistema como ofertante de velhos e novos produtos da terra, havendo uma articulação, entre a burguesia agrária brasileira e o capital internacional, que vem ao Brasil produzir alimentos ao baixo custo e transformá-lo numa grande plataforma exportadora. De outro lado, há a burguesia compradora, controladora do setor agroindustrial, que está sempre atrelada ao capital mundial. Este modelo tem levado à expansão do latifúndio e às dificuldades cada vez maiores da continuidade de inúmeros estabelecimentos agrícolas no Brasil, com um número significativo destes desaparecendo a cada ano. Há também a relação existente entre a industrialização da economia e do agro que, de um lado, reduz a quantidade de mão-de-obra na agricultura em alguns setores e, de outro, aumenta o número de agricultores frente à necessidade de industrialização da agricultura, haja vista a exigência de produção ao menor valor possível, uma vez que as mercadorias têm que ser realizadas no mercado capitalista.
(RT20)	Parte do princípio da fragmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual, da alienação com expropriação dos bens e do trabalhador, que no campo se evidencia no modelo do agronegócio.
(RT8)	Explica como a crise estrutural impõe rearranjos (ações dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio) nas relações de produção do campo, tal como a Revolução Verde, que provoca o êxodo rural, o crescimento da dependência da indústria química e mecânica, e mais recentemente da genética, a diminuição substancial da necessidade de trabalho vivo, e a submissão do uso da terra e de todos os recursos naturais, às rigorosas leis do mercado e do lucro.
(RT28)	Considera-se como os assentamentos estão sendo gestados de acordo com as políticas agrária

	e agrícola (“de ajuste estrutural”) impostas pelo Banco Mundial (BM), que têm como objetivo implantar e consolidar o projeto neoliberal no campo, e incluem: a privatização de terras públicas e comunitárias; a mercantilização da reforma agrária; o cadastro a partir do georeferenciamento dos imóveis rurais; o mercado de terras e a integração dos camponeses ao agronegócio, aspectos que têm como finalidade implantar, nos países periféricos, o “mercado da terra”, transformando a terra de trabalho em terra de negócio.
(RT23)	Afirma que nos anos 90 configura-se um contexto mundial com uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada, cada vez mais pela presença de blocos regionais, por uma grande importância das empresas multinacionais no comércio mundial, pela flexibilização das relações trabalhistas e dos processos produtivos, pelo crescimento do trabalho morto incorporado à produção e pelo aumento da concentração da capitais. Considerando o meio rural, este processo evidencia-se na difusão de novas tecnologias e modos de produção, também caracterizados por crescimento do trabalho morto na indústria de insumos (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas, tratores etc.) e da utilização de somas de capitais nacionais e internacionais para a produção de <i>commodities</i> , produzidas freqüentemente por multinacionais e voltadas para o mercado externo.
(RT6)	Aponta que nos anos de 1940 a 1970 o processo de industrialização associado à urbanização expulsava legiões de agricultores de suas terras para torná-los operários. A partir dos anos de 1980, novas tecnologias são aplicadas aos processos de trabalho industrial, comercial e de serviços intensificando o desemprego estrutural. Na agricultura mecanizada, baseada na monocultura de grãos para exportação que exige grandes extensões de terra, essas tecnologias também expõem trabalhadores por todos os “poros”, empurrando-os ora para as periferias das cidades ora destas periferias, para a luta pela terra. Vendramini (2004) demonstra que a modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário, impondo o assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, diarista, sem carteira assinada e sem direitos e garantias.
(RT9)	A atual realidade vem dando prioridades à concentração da terra, à industrialização da agricultura e ao mercado agrícola, concentrando também, cada vez mais, a renda no país e demonstrando um confronto entre distintos anseios e projetos de classe. No que diz respeito ao campo do agronegócio, segundo Molina & Jesus (2004), é o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Sua característica é a intensificação da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos para maximização dos lucros através da extração da mais-valia, considerando improdutivos os sistemas que não operam nesta lógica. Por sua vez, o campo da agricultura camponesa, é contrário ao agronegócio e não adepto do produtivismo. Caracteriza-se por produzir alimentos no uso múltiplo dos recursos naturais (contrário à monocultura).

Das sínteses acima apresentadas, é importante destacar elementos que nos permitam refletir sobre a Educação do Campo. Uma delas que aparece fortemente na produção analisada, é a consideração que há um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade. Esta compreensão se afirma a partir da consideração de que há uma articulação, entre a burguesia agrária brasileira e o capital internacional; dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio; um contexto mundial com uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada, cada vez mais pela presença de blocos regionais, por uma grande

importância das empresas multinacionais no comércio mundial; que tem levado à expansão do latifúndio e às dificuldades cada vez maiores da continuidade de inúmeros estabelecimentos agrícolas no Brasil, com um número significativo destes desaparecendo a cada ano.

Desta forma, considera-se a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio (por meio da Revolução Verde), na qual: os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade; a modernização aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da força de trabalho não qualificada numa propriedade agrícola, substituindo o trabalhador permanente pelo volante temporário, impondo o assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, diarista, sem carteira assinada e sem direitos e garantias; a relação existente entre a industrialização da economia e do agro que, de um lado, reduz a quantidade de mão-de-obra na agricultura em alguns setores e, de outro, aumenta o número de agricultores frente à necessidade de industrialização da agricultura, haja vista a exigência de produção ao menor valor possível, uma vez que as mercadorias têm que ser realizadas no mercado capitalista; considerando o meio rural, este processo evidencia-se na difusão de novas tecnologias e modos de produção, também caracterizados por crescimento do trabalho morto na indústria de insumos (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas, tratores etc.) e da utilização de somas de capitais nacionais e internacionais para a produção de *commodities*, produzidas freqüentemente por multinacionais e voltadas para o mercado externo.

Os elementos acima também demonstram como o conhecimento pode adquirir força produtiva no modo de produção do capital, que segundo Sobral (1986) é quando, o conhecimento produzido, incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam.

De forma a refletir sobre o processo no qual o conhecimento adquire força produtiva, retomamos as contribuições de Marx acerca da composição técnica do trabalho. Quando nos perguntamos pela atividade fundamental do homem, o trabalho, *o relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é de propriedade; esta constitui a unidade natural do trabalho com seus requisitos naturais*. (MARX, 1991, p.65). Para progredir em seu intento de sobrevivência, o homem precisa se emancipar da natureza e dominá-la cada vez mais. Este domínio crescente afeta não somente as forças produtivas assim como as relações de produção.

Essa dupla relação de trabalho-propriedade, é progressivamente rompida, na medida em que o homem se afasta da sua relação primitiva com a natureza (HOBBSBAWN in MARX, 1991). Por sua vez esta relação vai assumir cada vez mais a *separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização – ou seja, separação entre os meios de trabalho e o objeto de trabalho (...), e portanto, acima de tudo, separação entre o trabalhador e a terra como seu laboratório natural (Idem,p.65).*

O que impede o homem de realizar sua atividade produtiva de forma não alienada, ou seja, o impede de satisfazer suas necessidades vitais é a propriedade privada dos meios de produção (forças produtivas) e das relações de produção. O homem se aliena do próprio trabalho, de sua própria atividade teleologicamente guiada; da matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; dos instrumentos do trabalho (componentes do processo de trabalho)³⁰, que caracterizam as forças produtivas; assim como se aliena das relações de produção, tanto das *relações técnicas de produção*, quanto das *relações sociais de produção*.

As relações técnicas de produção, segundo Netto e Braz (2009, p.59) dependem *das características técnicas do processo de trabalho e dizem respeito ao controle ou domínio que os produtores têm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho em que estão envolvidos*. Estas se subordinam às relações sociais de produção as quais são determinadas pelo *regime de propriedade* dos meios de produção fundamentais.

Podemos verificar como se dão estas relações através da análise da lei geral de acumulação do capital realizada por Marx (1989, p. 712), quando o mesmo *examina a influência que o aumento do capital tem sobre a sorte da classe trabalhadora*, o que é, em última instância, nosso objetivo neste ponto. Acrescentaria apenas que, abordaremos não somente o aumento, mas a *busca* pelo aumento do capital e sua influência sobre a classe trabalhadora frente à crise estrutural do modo de produção do capital. Segundo Mészáros (2009), *o poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir* (MÉSZÁROS, 2009, p. 57). Com estas referências, dialogamos com a particularidade do campo, verificando qual é a tendência da composição do capital na realidade atual do campo brasileiro. Sem isto não é possível situar a educação que é oferecida aos trabalhadores do campo, e quais as formas de resistências que estão em curso, dentro das quais está a denominada “Educação do Campo”.

³⁰ Marx, K. O capital. Vol I, p. 202. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

No estudo sobre a lei geral de acumulação do capital, Marx (1989) considera como fatores mais importantes a *composição do capital* e as *modificações que este experimenta no curso do processo de acumulação*.

Sobre a composição do capital, esta é analisada por Marx sob dois aspectos: *do ponto de vista do valor* – a composição é determinada pela proporção constante e variável do capital. Constante (valor dos meios de produção) e variável (valor da força de trabalho, soma global dos salários); *do ponto de vista da matéria que funciona no processo de produção* – todo capital se decompõe em meios de produção e força de trabalho viva, a qual é determinada pela relação entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho necessária para eles serem empregados. A primeira composição é chamada de *composição segundo o valor*; e a segunda, chamada de *composição técnica*. A correlação entre as composições é estreita, e a composição segundo o valor é determinada pela composição técnica, refletindo as modificações destas. Assim esta relação é chamada de *composição orgânica do capital*, e se refere à mesma ao longo do estudo como *composição do capital* (MARX, 1989, p.713, grifos nossos).

Das características da composição do capital, uma é central para tratarmos da base técnica de produção: a sua *composição técnica*, que determina a composição segundo o valor.

Sabemos que o acréscimo do capital implica no acréscimo da sua parte variável (força de trabalho). A parte da mais-valia que se transforma em capital adicional tem sempre de metamorfosear-se especificamente em capital variável, em fundo adicional do trabalho. O desafio é compreendermos com estas metamorfoses estão ocorrendo no campo; quais as formas que o agronegócio vem desenvolvendo para, em meio à crise estrutural do capital, metamorfosear seu capital variável e garantir a acumulação. Nossa hipótese, diante do exposto, é que a base técnica vem sendo alterada, especialmente no que diz respeito às relações entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho necessária para eles serem empregados, e neste sentido é que houve a incorporação de novas tecnologias como sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas, tratores, que submetem o campesinato à dependência da indústria química e mecânica, e mais recentemente da genética.

Isto nos leva a analisar que, se há alteração na massa dos meios de produção empregados, há concomitante alteração na sua qualidade, no tipo de meios de produção empregados; o mesmo é válido para a quantidade de trabalho necessária para empregá-los, cuja alteração, implica na alteração de suas características; caso contrário, teríamos uma reprodução constante do capital.

Sendo assim, a mudança na *composição técnica* é a chave para compreendermos como está se dando a acumulação do capital. Pela composição técnica, o capital, por meio do Estado, rebaixou o ensino das massas trabalhadoras do mundo inteiro, pois, além da já conhecida divisão social do trabalho, também há o fato de as amplas massas estarem à margem do processo produtivo (exército de reserva) e assim, não necessitar de qualquer formação, apenas de uma escola que exista para manter a classe convencida que tem acesso a alguma educação, e, no limite, ocupada de alguma maneira, controlando possíveis revoltas.

No campo, em particular, o capital necessita de alguns poucos que se submetam as transformações técnicas constantes e ao acúmulo de funções proporcionados por esta nova composição, ou ainda, que se submetam a trabalhos degradantes que não exigem nenhum grau de instrução, desenvolvidos em curtos períodos no ano. Experiências cooperativas de movimentos de luta social como MST, também se situam no contexto contraditório da mudança na *composição técnica* do trabalho, conforme pode ser verificado na observação de Vendramini (2008) acerca da força do ideário capitalista. Neste sentido aponta que

São tensões entre o pensar coletivo e o fazer individual, entre o líder e o assentado, entre o cultivar produtos tradicionais e o participar das inovações tecnológicas na esfera da agroecologia. É o conflito gerado entre o novo e o velho, entre o capitalista e o camponês, entre o socialismo e o capitalismo. (SOUZA, 2006, p. 157 apud VENDRAMINI, 2008, p.139).

O problema do colapso do capital (cuja lei absoluta é produzir mais-valia) é que não existe acumulação sem a circulação e a troca. Assim, por mais que a composição técnica seja esta chave para compreender a acumulação, objetivamente ela está subordinada às relações que se estabelecem entre as quantidades de matéria prima e energia disponíveis na natureza, as necessidades humanas, e as possibilidades de distribuição (aquisição) dos bens produzidos. Isto ao mesmo tempo em que, para se manter em expansão, o capital necessita jogar nas ruas um exército de desempregados que não terão como concretizar, objetivar a produção, mesmo que haja recursos naturais e suas necessidades estejam colocadas. Esta tensão faz com que haja um esforço no desenvolvimento de uma composição técnica que possibilite a manutenção da acumulação (isto é, enquanto ainda há formas de alteração possíveis dentro deste contexto de colapso).

Desta forma, sobram elementos para questionarmos qual é o limite entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, que em nossa avaliação se torna uma unidade dialética que

expressa a contradição trabalho x capital. Não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, o que nos impede de considerar a existência de um campo do agronegócio, e um campo da agricultura camponesa, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Podemos verificar esta afirmação a partir das contribuições de Rosset (2004), de forma a situar o contexto das relações de produção em que se reivindica uma *Educação do Campo*, que não é o campo fragmentado entre o campo do agronegócio e o da agricultura familiar ou camponesa, mas um campo onde se expressa um determinado modo de produção, nas relações do qual os camponeses se inserem, e vale dizer, muitos são expelidos por todos os “poros”, sendo empurrados ora para as periferias das cidades, ora destas periferias, para a luta pela terra. Isto é fundamental quando se pensa em uma formulação para a *Educação do Campo*, pois os camponeses não são expulsos porque não tem uma educação que privilegia a sua cultura, mas porque o que tem de ser privilegiado é o capital.

Segundo Rosset (2004), o Banco Mundial (BM) considera a questão da terra fundamental para sua estratégia de desenvolvimento rural no mundo inteiro, dado o financiamento de grandes obras hídricas e megaprojetos de infra-estrutura, o que impôs a necessidade de se discutir a ‘reforma agrária’ como peça central da política setorial das áreas rurais. Cabe ressaltar que o BM se apropria da expressão e atribui a esta o sentido da *abordagem neoliberal do mercado aplicado à terra*, que difere do sentido e significado que os movimentos sociais defendem. Pautado nesta concepção, o Banco está vendendo, empurrando e impondo pacotes aos governos do mundo todo. Rosset (2004) propõe uma representação dessas políticas por meio de uma ‘escada’ com seis degraus, uma vez que essas políticas são pensadas em sequência para serem implementadas.

O primeiro degrau, diz respeito à primeira série de políticas denominadas pelo BM como “projetos de administração de terras”, os quais têm diferentes nomes em diferentes países: titulação, registro, mapeamento etc. Estes iniciam com o levantamento de terras, cadastros, pois desta forma o Banco entende estar ‘colocando em ordem a situação da posse da terra’, de forma que os países criem as condições para impulsionar o ‘funcionamento do mercado de terras’, ou mercados para compra e venda de terra, sem o qual não haverá a transferência de terras, nem tampouco haverá possibilidade de que as pessoas pobres adquiram terras.

O segundo degrau é a privatização de terras públicas, uma vez que os terrenos privados podem não ser suficientes para atender à demanda do mercado de terras, seja do pobre, do rico ou

das corporações. Neste sentido, a ênfase da política é a privatização das terras públicas e comunais. Nestas últimas ocorre a titulação individual de lotes que poderão ser vendidos, ou cercados impedindo seu uso coletivo.

O terceiro degrau é o reconhecimento de que os títulos de terras são alienáveis, o que significa que é possível vender a terra ou usá-la como garantia para solicitação de crédito. Caso se deixe de pagar o empréstimo bancário, perde-se a terra. Caso o negócio não funcione, todo mundo perde, inclusive o camponês cuja terra é alienável.

Frente a estes ‘degraus’ Rosset ressalta grande número de problemas. Um deles é quando este modelo é introduzido em um complexo sistema comunal de gestão da terra, que em algumas partes do mundo permite que vários usuários tenham múltiplos direitos: deixar os animais pastarem, plantar, coletar lenha, usar água da fonte etc. Este uso coletivo é quebrado, somente o usuário fica com direitos sobre a terra e os demais perdem direitos que poderiam ser essenciais para sua sobrevivência. Este projeto de administração de terras, causa conflitos por exemplo, em terras indígenas, ou terras que acabaram de ser colonizadas por pessoas pobres, uma vez que a terra é legalizada em nome de quem a reivindicou. Neste sentido o autor aponta que há uma tendência de acirrar a disputa entre os pobres.

Rosset (2004) também aponta que em alguns casos estes projetos podem atender uma demanda de pequenos agricultores pela posse segura da terra, mas a questão é que isto está ocorrendo no contexto das políticas neoliberais, que proporcionam a abertura do mercado nacional, rebaixando o preço dos produtos locais, tornando a agricultura ou as pequenas fazendas inviáveis (em termos de economia monetária). Segundo ele, onde existem políticas macroeconômicas que conspiram para tornar a agricultura inviável, e havendo a concessão de títulos alienáveis para que esta possa ser negociada, conseqüentemente há a venda em massa. Ou seja, com o título em mãos, e com o baixo preço dos seus produtos, os agricultores não têm alternativa a não ser vender sua propriedade, recebendo um valor baixo pela venda, o que conseqüentemente resulta em aumento da concentração de terras com os ricos e da pobreza, uma vez que os pobres frequentemente não dispõem de recursos financeiros para participar do mercado de terras.

Ainda segundo o autor, esta conseqüência é o que se denomina de política de ‘reforma agrária de mercado’ ou ‘reforma agrária dirigida pelo mercado’ do Banco Mundial, que é o degrau seguinte da escada. Esta consiste em que o Banco possui uma política geral de crédito,

chamadas de “bancos de terra” ou “fundos de terra”, dirigida a países que supostamente tem mercados de terra funcionando. Supostamente porque a ideia é que os agricultores pobres podem obter crédito fundiário e adquirir terra de pessoas mais ricas. É com este pressuposto que o Banco Mundial aponta que ocorrerá a distribuição de terras e que o objetivo de redução da pobreza será alcançado. É um contrassenso o Banco Mundial se ‘preocupando’ com a redução da pobreza, mas esta foi uma das conclusões a que chegaram os seus economistas, quando estes procuravam os determinantes para o baixo crescimento econômico de determinados países, e constataram que países com extrema desigualdade no acesso a recursos como a terra e a saúde têm taxas de crescimento muito baixas.

Conclusões estas que em nossa análise podem ser bem óbvias, já que um dos principais meios de produção da existência é a terra, e a possibilidade que esta apresenta ao assegurar a vida humana por meio da produção de alimentos, extração de outras matérias primas como sais, gases e petróleo etc., é grande. Ressaltamos que há também uma forte determinação do grau de acesso à terra e a possibilidade de apropriação do saber objetivo sobre a natureza, a história e a sociedade, a qual contribui para a formação humana. Neste sentido, há que se contrapor o projeto de reforma agrária proposto pelos movimentos de luta, e o projeto do Banco Mundial. Segundo Rosset (2004) este último parte do pressuposto de que o ‘velho’ estilo de reforma agrária, baseado na expropriação, não é politicamente possível no contexto atual porque as elites econômicas resistem e ocorrem muitos conflitos. Baseado nisso, o Banco Mundial além de não financiar a compra de terras, mas recomenda aos governos a criarem um fundo de crédito, que é disponibilizado aos sem-terra, que em tese poderiam adquirir terra. Desta forma a elite não é incomodada com o confisco de suas propriedades, mas apenas estimular a compra de terras dos que estão dispostos a vende-la pelo preço que estão dispostos a pedir. Este contrassenso que teve seu nome alterado de “reforma agrária assistida pelo mercado” para “reforma agrária negociada” ou “reforma agrária baseada na comunidade”, porém seu conteúdo se manteve.

Diversos problemas decorrem desta operação, conforme aponta Rosset (2004). Os “beneficiários” dos créditos adquirem uma pesada dívida uma vez que esta é proporcional ao preço que a terra é vendida, o que em última instância inflaciona seu preço, ensejando a corrupção e elevando o preço da terra, que geralmente são marginais e ninguém as compraria. Outro problema é que os supostos beneficiários são induzidos a adotar um esquema de produção, que pode ser o aluguel da terra por uma empresa ou a adoção de uma cultura não-tradicional para

exportação, o que exige mais empréstimos e aumenta substancialmente a dívida das famílias, uma vez que esses mercados são altamente instáveis, com preços flutuantes, gerando grande risco de falência, inadimplência e perda da terra. (ROSSET, 2004, pp.16-24).

Diante dessa caracterização, cabe, para compreendermos quais as necessidades de formação dos trabalhadores do campo, caracterizar quem é o campesinato. Lênin (1979, p.93), ao elaborar o esboço inicial da resolução geral do Congresso da Internacional Comunista (15 de julho de 1920) quanto à questão agrária, demonstrou que *as massas trabalhadoras do campo não tem outra salvação senão selar uma aliança com o proletariado comunista e apoiar abnegadamente sua luta revolucionária para derrubar o jugo dos latifundiários (grandes proprietários agrários) e da burguesia*. Considerava que *as massas trabalhadoras e exploradas do campo, que o proletariado urbano deve conduzir à luta ou, pelo menos, atrair para o seu lado*, eram representadas em todos os países capitalistas:

- pelo proletariado agrícola, que eram operários assalariados contratados por ano, por temporada, por jornada, que se sustentam trabalhando por salário em empresas agrícolas capitalistas;

- pelos semiproletários ou camponeses que trabalham em parcelas, que ganham o sustento em parte, por meio do trabalho assalariado em empresas capitalistas e industriais e, em parte, trabalhando na terra própria ou tomada em arrendamento, grupo muito numeroso nos países capitalistas;

- pelos pequenos camponeses, pequenos lavradores que possuem, quer como propriedade, quer por arrendamento, uma parcela de terra tão reduzida que, para cobrir as necessidades da família e sua exploração, não precisam contratar assalariados. (LÊNIN, 1979, pp.93-94).

No momento em que escreveu o esboço, os três grupos caracterizados por Lênin (1979), em seu conjunto, constituíam em todos os países capitalistas a maioria da população rural, e neste sentido, avaliava que o êxito da revolução proletária não só na cidade, como também no campo, estava assegurado. Ocorre que hoje a situação mundial se acirrou de tal maneira que estas três classes continuam existindo no campo brasileiro, mas vem sendo drasticamente reduzida pelo avanço do modelo do agronegócio, do monopólio de indústrias internacionais que produzem *commodities* em larga escala para exportação, pela fusão de grandes empresas, que exerce forte determinação nas características do campesinato brasileiro na atualidade, o qual se relaciona

diretamente com o tipo de organização da produção nas pequenas propriedades, porém, sob a forte determinação daquele.

Hoje se reconhecem no Brasil enquanto populações do campo, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL. Decreto 7.352 de 04/11/2010).

As massas trabalhadoras do campo brasileiro, expulsas do campo pelo avanço do agronegócio, compõe outra classe de trabalhadores que fazem parte do quadro do campesinato do Brasil atual. Estes formaram os ‘movimentos de luta social’ do campo que vem desempenhando o papel de tencionar as três outras classes de trabalhadores existentes no meio rural, no confronto com os grandes latifundiários, uma vez que são os trabalhadores antes expulsos, que sofreram com o desemprego estrutural das cidades e com a violência de suas periferias, e lutam para retornar ao campo.

As elaborações de Lênin e Rosset (2004) nos auxiliam na reflexão e explicação de como os elementos do modo de produção e do modelo produtivo no campo expressam o antagonismo capital x trabalho em nível mundial, e nos permitem verificar como o campesinato, obstatente à sua especificidade, tem sua atividade produtiva fortemente determinada pelas políticas mundializadas da terra. Desta forma, é imprescindível que ao tratar da educação do campo, se estabeleça as relações necessárias com o modo de produção, pois é a partir das relações de produção da existência que se identificam as necessidades de uma educação que contribua na formação da classe trabalhadora. Nesta direção, atrelada à categoria modo de produção, buscamos identificar nas teses a articulação com o **projeto histórico necessário** de ser construído.

Quadro 18 - projeto histórico.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Aponta que em relação ao conceito de Educação do Campo é necessário um aprofundamento da reflexão no sentido de esclarecer sua vinculação com o materialismo histórico dialético, com uma pedagogia socialista coerente ao projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista.
(RT14)	Com base nos projetos de educação analisados aponta que podem representar um retorno em termos históricos, se levadas ao pé da letra suas receitas de organização do meio rural com base na “agricultura familiar” ou camponesa, categorias hegemônicas até o feudalismo. Colaboram com isto os conceitos de “desenvolvimento rural sustentável e solidário”; a luta dos trabalhadores sempre foi pela construção de uma sociedade pós-capitalista de caráter

	socialista, nunca pelo solidarismo, via esta já teoricamente ultrapassada pelo movimento proletário com a obra de Karl Marx e Friederich Engels nos seus embates com os socialistas utópicos do século XVIII e XIX.
(RT20)	Vigora a posição do socialismo no estudo. Se apresenta a discussão acerca do papel do Estado no processo de transição ao socialismo, sendo a educação escolar neste contexto, não desvinculada da perspectiva da sociedade socialista, a qual tem claro que a presença do Estado é um meio e não uma finalidade. Dada a organização social, que é pautada na presença da atuação estatal, ora como espaço de disputa que promove benefícios sociais, ora como representante da manutenção do <i>status quo</i> , há que se pensar também no malefício oportunizado pela ausência de tal esfera.
(RT8)	Vigora a posição do socialismo no estudo. Aponta-se o esgotamento da capacidade civilizatória do modo de produção capitalista, assim registram-se elementos sobre o projeto histórico para além do capital: o socialismo.
(RT28)	Vigora a posição do socialismo no estudo. Análise da escola/educação como direito, afirma-se que já não se trata de trazer o tema de forma a separar o campo da cidade (rural/urbano), o homem e a mulher, o operário e pedreiro, o índio e o assentado; metodologias e currículos adequados e/ou adaptados, etc. Teríamos homens e mulheres enquanto sujeitos de direito, numa caminhada que se faz no coletivo, na luta, na construção de uma sociedade justa, digna para todos, onde, cada vez mais, nos aproximemos do homem novo, da nova mulher, dos ideais socialistas de sociedade.
(RT23)	Aponta que a reforma educacional desencadeada junto às escolas multisseriadas pelo PEA circunscreve-se à ordem estabelecida e, em grande parte, não rompe com o antigo modelo de educação voltada para o meio rural, uma vez que não atende à diretriz que preconiza uma educação “do campo” e “para o campo”. Sua política é definida a partir dos grandes centros e nesse sentido, em essência, não se diferencia de uma reforma educacional nas franjas do sistema, o que não contribui para uma transformação social.
(RT6)	Entende que somente um projeto social popular poderá realizar uma Reforma Agrária radical. O projeto defendido pelos movimentos sociais populares está fundamentado em cinco princípios: a soberania, a solidariedade, o desenvolvimento, a sustentabilidade e a democracia popular (KOLLING et alii, 1999). Sobre a experiência analisada aponta que significa um distinguido exemplo de uma prática pedagógica ousada e inovadora, que considera a especificidade da cultura e do trabalho camponeses, tendo como horizonte um projeto popular de sociedade, que se aproxima de uma sociedade socialista.
(RT9)	Apóia-se em Tonet (2002) para retomar com ênfase a discussão a respeito da superação do capitalismo e da construção de uma nova forma de sociabilidade na qual os homens possam viver uma vida realmente digna, denominada de socialismo, conforme a referência dos clássicos Karl Marx e Friederich Engels. Abordou a questão do socialismo enquanto uma possibilidade de organização da base material de produção da vida, evidenciando a compreensão da categoria do ‘modo de produção’, na análise da realidade estudada.

De forma geral é possível constatar uma crítica ao modo de produção capitalista e à sociabilidade engendrada por esta. Como projeto histórico em horizonte, aborda-se largamente a necessidade de construção do socialismo: enquanto uma possibilidade de organização da base material de produção da vida, evidenciando a compreensão da categoria do ‘modo de produção’, na análise da realidade estudada; enquanto horizonte que direciona uma prática pedagógica ousada e inovadora, que considera a especificidade da cultura e do trabalho camponeses;

enquanto uma sociedade justa, digna para todos, onde, cada vez mais, nos aproximemos do homem novo, da nova mulher, homens e mulheres enquanto sujeitos de direito; da qual não se desvincula a educação escolar, tendo claro que a presença do Estado é um meio e não uma finalidade. Dada a organização social, que é pautada na presença da atuação estatal, ora como espaço de disputa que promove benefícios sociais, ora como representante da manutenção do *status quo*, há que se pensar também no malefício oportunizado pela ausência de tal esfera.

Os elementos pautados em relação ao socialismo serão pautados ao longo das análises realizadas, tais como a questão da educação escolar; a relação dos movimentos sociais com o Estado; dos valores cultivados, do homem que se quer formar. Desta forma, para que posamos identificar elementos para uma nova síntese sobre a *Educação do Campo*, partimos da consideração da concepção de homem, como, a partir de que relações este se forma homem, de forma que tenhamos um parâmetro de formação humana que se confronte com a realidade de produção da existência humana acima explicitado. Desta forma, enquanto **concepções de homem**, identificamos:

Quadro 19 – Concepção de homem.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	O homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração.
(RT14)	Criticam a construção de sujeitos que se encontrem no mundo e consigam lutar por sua vida e liberdade, quando esta se faz considerando-se indivíduos isolados, sem vínculo maior com uma realidade objetiva e estruturada.
(RT20)	É o sujeito pesquisador, que se responsabiliza pelos registros, planejamentos, avaliações, enfim, no interior de suas funções, ele realiza a parcela da pesquisa participante, se enriquecendo no processo de conhecimento <i>em razão das atividades que desenvolve o homem [e a mulher] atuando sobre a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-las</i> . Triviños (1987).
(RT8)	São camponeses que lutam pelo acesso aos bens negados aos trabalhadores, criam e recriam alternativas de sobrevivência e neste processo tentam se tornar sujeitos construtores da sua história.
(RT28)	Sujeitos fragilizados, com trajetória de vida marcada pela desterritorialização (MARTINS et al., 2003), porém portadores de saberes/conhecimentos próprios (FREIRE, 1996) e dinâmicas próprias de poder (FOUCAULT, 1979). Com a consciência de si, dos outros e de sua história (Rodrigues, 1991), tem a possibilidade de transformar o próprio curso dessa história.
(RT23)	Encontra-se dentro da perspectiva materialista, a própria vida material dos homens constitui o que os homens são; há uma coincidência entre o que os homens são e aquilo que eles produzem: “tanto com o que produzem quanto também com o como produzem. Nesse sentido é que os indivíduos são dependentes das condições materiais da sua produção” (MARX, 2004).
(RT6)	Consideram os trabalhadores migrantes, expulsos da terra e em busca de trabalho,

	que se constituem como classe, na medida em que a classe em si se apropria de sua própria condição, identificando em seu entorno aqueles que compartilham da mesma história e lugar social que se alcança a formação da classe para si. (WEIL, 1979) e Ribeiro (1999). Busca uma concepção de pedagogia baseada na compreensão do sujeito coletivo, que se opõe à compreensão psicológica individualista, isolada e fragmentada de ser humano.
(RT9)	A existência dos sujeitos coletivos camponeses que fazem frente a condição de confronto da questão agrária bem como de desvalorização e precarização da educação do campo. Também considera o ser social cujo fundamento é o trabalho, o qual é pressuposto fundamental para o socialismo. (TONET, 2002). Apoiada em Manacorda (1991), aponta que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral.

É possível verificar nos estudos, consideração do homem como ser capaz de construir sua história; que se constituem enquanto classe para si, e, portanto em sujeito coletivo; que não pode ser separado das relações sociais que o determina, concepção que se contrapõe à contraditória concepção que os homens são portadores de saberes/conhecimentos próprios e dinâmicas próprias de poder, uma vez que há uma coincidência entre o que os homens são e aquilo que eles produzem: tanto com o que produzem quanto também com o como produzem. Nesse sentido é que os indivíduos são dependentes das condições materiais da sua produção; que na medida em que transforma a natureza transforma a si mesmo; que segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral.

Além destas concepções, apresenta-se aquela na qual o homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração. O conjunto das concepções nos impõe a necessidade de discussão de uma nova síntese acerca da Educação do Campo. Uma nova síntese que supere o rebaixamento e o esvaziamento da educação dos trabalhadores, dado que a educação é um complexo fundamental no processo de humanização. Para tanto apresentamos a seguir elementos que explicam este processo de humanização, e deste, destacamos aqueles que consideramos fundamentais na composição desta nova síntese, a saber, a base técnica e científica do trabalho.

Sendo assim, para tratar da concepção de homem recuperamos o ponto de partida da condição humana na atualidade. Trata-se da crise estrutural do modo de produção do capital que nos impõe, neste início de século XXI, uma reflexão sobre o pressuposto de toda a história humana: a existência de homens vivos. Para tanto, cabe, recuperar a principal atividade humana cujas condições concretas para o seu aparecimento veio se desenvolvendo e se complexificando há cerca de 2 milhões de anos com o aparecimento dos primeiros hominídeos; culminando, há

cerca de 40.000 anos atrás com o surgimento dos primeiros grupos propriamente humanos, consolidando-se há cerca de 5.500 e 2.000 anos ‘antes de Cristo’. Esta atividade é o trabalho. A história da humanidade inicia quando o homem desenvolve-se com base no

[...] processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. [...] (MARX, 1980, p. 202).

A este processo, Marx denomina de trabalho. É nesta relação de produção dos bens necessários à sua existência que o homem se distingue dos outros animais. Para Marx, o que distingue a melhor abelha do pior arquiteto, é que este último, projeta³¹ na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 1980, p. 202).

O salto qualitativo entre primata e homem não ocorreu do dia para a noite, mas em milhares e milhares de anos, em diferentes condições objetivas, o que gerou diferentes graus de desenvolvimento dos primatas nas diferentes regiões do planeta, até se generalizar na forma do homem atual. Para tratar deste processo de transição, nos valem das contribuições de Engels (1990) e Pinto (2005a). Engels nos ajuda a entender que o trabalho é o fundamento da vida humana, afirmando ainda, que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1990, p.19). Pinto detalha este processo de produção e fixação da cultura humana dando destaque para a *técnica, primordialmente qualidade do ato útil produtor da existência*. (PINTO, 2005a, p.183).

Engels explica esse processo, partindo de uma determinada época (período terciário), destacando sob quais características se apresentava uma raça de macacos antropomorfos que se encontrava em estado de desenvolvimento muito elevado. Devido precisamente à sua maneira de viver, em que as mãos, ocupadas para se firmarem nos galhos, desempenhavam funções diferentes das dos pés, os macacos foram, pouco a pouco, dispensando-as para o ato de caminhar no chão e assumindo uma postura cada vez mais ereta. Deu-se assim o passo decisivo na transição do macaco ao homem. (ENGELS, 1990, p.20). Cabe ressaltar que na fase pré-hominídea, conforme aponta Leontiév (1980) e Pinto (2005a), não há cultura, apenas evolução

³¹ Ato este [de projetar – objetivar] Lukács denomina prévia-ideação.

biológica; iniciado o processo de antropogênese, predominam as leis biológicas sobre as leis sócio-históricas; as transformações orgânicas sobre as manifestações culturais. Neste contexto, as técnicas são *ainda extremamente elementares* (PINTO, 2005a, p. 189).

Aos poucos, os dois aspectos deste processo de hominização passam a ser em uma determinada fase, natural e cultural, aspectos entrosados por necessária ação recíproca, através do qual vai ocorrendo a inversão do grau de desenvolvimento de um sobre o outro, ocorrendo a transição da predominância das leis biológicas para as leis sócio-históricas. Desta forma, acontece o que Leontiév denomina de *o terceiro estágio de desenvolvimento do homem*, que é o aparecimento do homem moderno – *homo sapiens* – viragem radical no desenvolvimento, libertação completa das modificações biológicas, inevitavelmente lentas, transmitidas hereditariamente. *As leis social-históricas são as únicas que dirigem agora o desenvolvimento do homem.* (LEONTIÉV, 1980, p. 41).

Segundo Pinto (2005a), *instalada a primeira espécie hominídea em seu caráter social, o aspecto cultural sobrepujará larga e irreversivelmente as variações corpóreas e se apresentará em forma de característica qualificadora do ser humanizado*, firmando o que o autor chama de “seguimento cultural” do desenvolvimento do homem. (PINTO, 2005a, p.189). Sobre este aspecto Leontiév (1980, p. 39), considera que (...) *aquilo que no homem é humano é engendrado pela vida em sociedade e pela cultura criada pela humanidade.* É o que ele denomina de *processo de humanização*. Esta compreensão nos ajuda a refletir porque não é possível afirmar que os *homens são portadores de saberes/conhecimentos próprios*, uma vez que é necessário apreender a cultura humana para se tornar humano; vale dizer, não nascemos humanos, nos tornamos humanos.

Eis as observações significativas de Engels sobre este processo. No decorrer de milhares de anos de transição do macaco para o homem, as funções foram sendo adaptadas às mãos do macaco [...] *mas o passo decisivo já tinha sido dado: a mão estava livre e, daí por diante, podia evoluir em destreza e habilidade, qualidades que iriam se transmitir por hereditariedade e aumentar a cada geração.* E conclui

que a mão não é apenas um órgão de trabalho, é também produto dele. Foi graças ao trabalho, numa fase de adaptação a novas funções e à transmissão hereditária destes aperfeiçoamentos adquiridos aos músculos e ligamentos, e mais lentamente também aos ossos; devido ao emprego sempre mais amplo,

variado e complexo destas habilidades é que a mão do homem pode alcançar tal perfeição [...]. (ENGELS, 1990, p. 21-22)³².

A reflexão de Pinto sobre a contribuição de Engels é esclarecedora: a reciprocidade entre os aspectos biológico e cultural nos permite compreender que *as modificações anatômicas logo que atingem certo grau de diferenciação qualitativa possibilitam simultaneamente as primeiras realizações culturais, concretizadas na fabricação de instrumentos produtivos* (PINTO, 2005a, p.190).

É possível constatar que, na medida em que o homem se relaciona com a natureza, ele a transforma e transforma a si mesmo, através da apropriação de suas propriedades objetivas. Conhecendo a natureza, transforma-a, cria algo objetivamente novo, ou seja, antes não existente, que por sua vez é ponto de partida para novas aquisições e novas produções. Essa nova forma objetivada pelo homem carrega em si um acúmulo de conhecimentos elaborados em experiências anteriores na relação homem-natureza, ou seja, esta nova forma objetivada influenciará de forma *generalizada* nas posteriores ações humanas. Segundo Pinto (2005a, p.149), é neste processo, unicamente humano, de produzir a existência, que aparece a *técnica*. Quando o homem necessita produzir sua existência,

o fazendo livremente, graças a escolha consciente dos meios a empregar, dos caminhos a seguir, este está obrigado a inventar. Aparece aqui a técnica, os recursos de que tem que se valer e os modos de aproveitá-los. Observe-se que a palavra ‘inventar’ significa originalmente ‘encontrar’, ‘achar’, ou seja, o animal humano, ao inventar, com o caráter de técnica, os meios de produzir a existência, terá de descobri-los nos ‘interstícios’ das propriedades das substâncias e no jogo das forças físicas, tal como se tivesse de insinuar-se em terreno difícil se exige grande agudeza de visão e de imaginação para caminhar. (PINTO, 2005a, p.149-150).

Como aponta Mészáros [...] *atividades e necessidades do tipo ‘espiritual’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas do intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas.* (MÉSZÁROS, 2006, p. 79). (Grifo do autor). Diante disto, concordamos com Pinto (2005a), quando aponta a técnica como

uma forma assumida pelo exercício da existência em sua função criadora, resultante da capacidade consciente de apreensão das propriedades objetivas das coisas, participa do processo histórico geral, desenrolando-se a princípio no

³² Poderíamos apresentar aqui diversos exemplos descritos na obra de Engels, que sintetizam a relação entre homem e natureza em graus, mediações e determinações cada vez mais complexas. Sem dúvida estes exemplos aparecerão na medida em que caracterizarmos a formação humana no modo de produção capitalista.

plano biológico, natural, e depois, com o surgimento da consciência, passa a ser social e ditado por finalidades. (Idem, p.156).

Perante a esta compreensão acerca da técnica, é importante deixar claro, conforme o próprio autor supracitado o faz, que a técnica não é de modo algum o fundamento, e muito menos o motor, do processo produtivo. Isto daria um caráter idealista ao conceito de técnica, caso o separássemos das necessidades humanas que as geram. A técnica é um dos aspectos do processo através do qual o homem atua para resolver as contradições que enfrenta, e que estamos entendendo aqui como a base de uma educação escolarizada que se queira revolucionária, que supere à compreensão psicológica individualista, isolada e fragmentada de ser humano; a qual permita confrontar o ser humano individual com o ser genérico; o ser humano unilateral com o ser omnilateral, pois diferentemente dos outros animais, o homem *entra em contato com os corpos exteriores e suas propriedades por via indireta, não exclusivamente pela percepção, mas pela formação da imagem, elevada à categoria de idéia geral. (...) conhece o mundo por meio da experiência e da prática, criadoras das idéias, processo cognitivo peculiar à espécie*. Neste processo ele *age livremente em virtude da capacidade de combinar as idéias no ato da concepção de finalidade e na operação com que tenta levar à prática a realização destas idéias*. A idéia é produzida pela ação técnica, que é um aspecto do trabalho. Com esta ação encarnada na atividade de trabalho, transforma o mundo à imagem do que pretende que ele venha a ser, e neste processo modifica-se a si próprio, cria a sua existência, e assim torna-se obrigado a conhecer para subsistir. (PINTO, 2005a, p. 165).

O aspecto da propriedade da base técnica e científica do trabalho, ou seja, de como é possível agir no real se apropriando de conhecimentos objetivos sistemáticos (científicos), é para nós, o momento fundamental no qual a educação pode participar efetivamente de um processo de transição. E o conceito de técnica apresentado por Pinto, no qual estão encadeadas as premissas do trabalho enquanto atividade principal do ser social contribui para aprofundarmos as reflexões acerca da tarefa educativa da classe trabalhadora.

Pinto (2005a, p. 164) ressalta, e concordamos, que a técnica não pode ser o fundamento exclusivo do processo produtivo, *uma vez que concorre, juntamente com outros fatores, para formar a base real, completa, em que se apóia e se desenvolve a criação dos produtos*. Para o autor, o fundamento sólido em que repousa o problema é *a relação entre homem e a natureza em função de determinado regime social*. Não há como colocar o problema da técnica *sem admitir*

como premissa original o caráter e as qualidades distintivas do ser para o qual a pergunta sobre a técnica resulta do nível de ascensão evolutiva que consegue chegar.

Portanto, há na produção científica em Educação do Campo, as concepções de homem que sustentam a necessidade de alteração da formação humana. Estas concepções, cujos fundamentos foram expostos, nos apontam elementos fundamentais da formação humana que em nossa análise, devem ser considerados quando da elaboração de uma proposição para a educação dos trabalhadores. Um deles, que julgamos necessário ressaltar é que o homem, segundo a realidade, é unilateral, e, segundo a possibilidade, é onilateral porque

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...] Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal. (MANACORDA, 2007, p. 78).

É neste sentido que consideramos que sem proporcionar a apropriação da base técnica e científica do trabalho, não confrontamos os seres humanos com aquilo que lhe atribui humanidade, com aquilo que é a base da cultura humana. E a educação é uma atividade humana fundamental para garantir uma parte significativa desta apropriação.

Neste sentido que buscamos identificar **o papel da educação no processo geral de produção social** nos estudos analisados, de forma a localizar a possibilidade acima indicada acerca da educação dos trabalhadores. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 20 - Papel da educação no processo geral de produção social.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Apresenta a educação com força produtiva e política, quando se afirma que em tempos de barbárie, a educação é importante para os dois grandes projetos de desenvolvimento que estão em disputa no Brasil: desenvolvimento da agricultura camponesa na perspectiva do MST, e a proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário.
(RT14)	Apresenta a força ideológica da educação. Na crise da atualidade, a burguesia tem que disseminar a ideologia de que é impossível entender a realidade objetivamente, sendo possível apenas conhecimentos relativos, derivados das percepções individuais e ou, no máximo, afeito

	às necessidades de pequenos grupos sociais. Desta forma é colocada para a sociedade em geral que a crise da sociedade atual é a “crise da modernidade e da razão”, nas palavras de TOURAINE (1994) ou de SANTOS (2001) e mesmo de POPPER (1993).
(RT20)	A constatação a que se chega com tais apontamentos é de que, apesar de uma determinada perspectiva ser capaz de se posicionar hegemônica em agências sociais, como é o sistema de educação, a superação de tal situação também é possível, pois nem todo o trabalho no modo de produção capitalista é alienado, dado que a ciência, a técnica e a tecnologia como produções humanas e práticas sociais são condição sine qua non da sociedade socialista, e o que lhes dá caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem.
(RT8)	A educação é elemento-chave no processo de reprodução do capital, mas que este objetivo pode ser rompido por meio da práxis revolucionária.
(RT28)	O projeto de sociedade criado pelo capital é um projeto excludente e classista, assim como o sistema educacional, já que o papel que o capital reserva às escolas é o de “adequar-se ao sistema produtivo, às exigências do mercado e da competição” (LIBÂNEO, 2002). Esta forma foi estendida também à escola do campo, caracterizada como um arremedo da escola urbana. Para o projeto neoliberal mundializado, sustentado pelo paradigma de acumulação flexível, os trabalhadores, tanto urbanos quanto do campo, precisam adquirir novas competências e habilidades individuais que irão substituir a antiga qualificação profissional.
(RT23)	Considera a noção de território – e sua inserção na divisão internacional do trabalho – é fundamental para entender de onde partem as propostas de política educacionais para o campo, as quais assumem papel diferenciado a partir dos territórios que atende, a saber, o território camponês possui maior prevalência de relações sociais solidárias e produção voltada para a soberania alimentar e o mercado interno; o território do agronegócio é constituído predominantemente por relações de trabalho assalariado e sua produção é voltada para a indústria e para a exportação (FERNANDES, 2008). Para os trabalhadores do campo, a educação formal é uma possibilidade de acesso ao saber, e pode levá-los a uma maior emancipação. No território do agronegócio o sistema de produção assume o processo de formação escolar como parte da produção da força de trabalho e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia não assume centralidade.
(RT6)	Demonstra como no capitalismo a educação identifica-se com a preparação para o trabalho, enquanto emprego assalariado. Porém o ser humano tem, originalmente, no trabalho, o meio de sua relação com a natureza, e, para transformá-la, enfrenta a necessidade de conhecê-la profundamente, a fim de conquistar a liberdade e a satisfação de suas necessidades. O acesso à educação tornou-se condição necessária para que os indivíduos se apropriem da produção científica e cultural humana.
(RT9)	Aponta que a teoria pedagógica pode contribuir para uma prática pedagógica crítica e transformadora, de forma que a educação desenvolva o papel articulador do trato com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho. A educação caracterizada pela submissão à ordem capitalista, segundo Enguita (1993) serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc.

É possível observar que há uma tendência em reconhecer a educação circunscrita aos limites do modo de produção capitalista, mas ao mesmo tempo se reconhecem possibilidades de

rompimento da condição apontada, as quais nos interessam para que possamos localizar perspectivas de apropriação da cultura humana no contexto da luta de classes em meio à crise estrutural do capital.

No que diz respeito aos limites, os estudos indicam a educação ligada: à proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário e do agronegócio, que assume o processo de formação escolar como parte da produção da força de trabalho; à crise da atualidade, na qual a burguesia tem que disseminar a ideologia de que é impossível entender a realidade objetivamente; ao papel reservado às escolas de adequar-se ao sistema produtivo, às exigências do mercado e da competição; ao projeto neoliberal mundializado, sustentado pelo paradigma de acumulação flexível, no qual os trabalhadores, tanto urbanos quanto do campo, precisam adquirir novas competências e habilidades individuais que irão substituir a antiga qualificação profissional. Também a educação proporciona outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutivos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc.

Por outro lado, vê-se que a relação trabalho-educação não é tomada unilateralmente nos estudos. Por um lado reconhecem-se a força produtiva da educação no modo de produção do capital, mas esta é igualmente necessária de ser assimilada pelo trabalhador sob a forma de conhecimento profundo do que é necessário para desenvolver sua atividade fundante – o trabalho, de forma que a educação é condição necessária para que os indivíduos se apropriem da produção científica e cultural humana. Neste aspecto é que a teoria pedagógica pode contribuir para uma prática pedagógica crítica e transformadora, de forma que a educação desenvolva o papel articulador do trato com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho. Além disto, e atrelada a esta compreensão, aparece também a observação de que nem todos os aspectos do trabalho, ou seja, nem todo o trabalho no modo de produção capitalista é alienado, dado que a ciência, a técnica e a tecnologia enquanto produções humanas e práticas sociais são condição *sine qua non* da sociedade socialista.

As possibilidades apontadas neste contexto de contradição das formas em que o trabalho se apresenta na sociedade do capital contribuem com a reflexão acerca da necessidade de apropriação da base técnica e científica do trabalho pela classe trabalhadora.

Para verificar a necessidade de apropriação, pela classe trabalhadora, do conhecimento científico e tecnológico que se objetiva por meio do processo de produção da existência nas relações de produção atuais, é necessário irmos à raiz da utilização do mesmo como uma das formas propulsoras do modo de produção do capital e da forma alienada do trabalho.

Sendo a forma objetiva atual do regime social o capitalismo, torna-se importante distinguir entre o *trabalho em sua acepção geral - como 'atividade produtiva': a determinação ontológica fundamental da 'humanidade' [...]* – e em sua *acepção particular, na forma de 'divisão do trabalho' capitalista. É nesta última forma, que o 'trabalho' é a base de toda a alienação.* (MÉSZÁROS, 2006, p.78). (Grifos do autor). Essa distinção é fundamental para tratarmos da categoria *formação humana*, ou seja, da forma pela qual, através de quais relações, o homem se desenvolve como ser humano-genérico.

Neste sentido, nos valem de Marx (1980), para uma análise crítica do processo de transição ao modo de produção capitalista, ressaltando os desdobramentos que a forma específica de *propriedade* no processo de transição entre o modo de produção feudal e burguês moderno impõe à *formação humana*, explicitando as relações entre a mudança na essência do ato produtivo e seu aspecto modal, seu aspecto técnico.

A manufatura caracteriza o início do processo de produção capitalista, no período compreendido entre meados do século XVI e o final do século XVIII. É importante salientar que as transformações ocorridas no modo de produção não ocorreram da mesma forma nem na mesma velocidade nas diferentes regiões do mundo. No período de transição do modo de produção artesanal para manufatura, e logo em seguida, para a grande indústria, altera-se radicalmente, ao mesmo tempo, a visão de mundo, da visão medieval, na qual as relações entre Deus e os homens eram enfatizadas, para a ênfase nas relações entre o homem e a natureza. Neste período, o homem passa a ter consciência que é o sujeito da história, é ele quem cria a realidade.

Segundo Marx a manufatura pode se originar de dois modos: 1) nasce quando são concentrados numa oficina, sob o comando do mesmo capitalista, trabalhadores de ofícios diferentes e independentes, nas mãos dos quais tem que passar um produto até seu acabamento final; 2) o mesmo capital reúne ao mesmo tempo, na mesma oficina, muitos trabalhadores que

fazem a mesma espécie de trabalho, produzindo, cada um deles, uma mercadoria por inteiro, executando, cada um deles todas as operações necessárias para a produção da mercadoria. (MARX, 1980, p.386-388).

Notemos que a segunda forma, conserva ainda, a forma artesanal na produção da mercadoria. Respectivamente, o artesão comanda o processo de produção, enquanto que na manufatura, se insere a figura do capitalista, que comanda o processo produtivo. Desta relação, desdobra-se a adoção da primeira forma da manufatura, em detrimento da segunda.

Na segunda forma, a produção é baixa e as metas de produção e acumulação não são atingidas. Diante do comando do capitalista é necessário produzir mais em um dado período de tempo. Assim, as diferentes operações inerentes à confecção de uma mercadoria são destacadas umas das outras, sendo cada uma delas realizadas por um artífice diferente, e executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores em forma de cooperação.

Consideradas as formas de manufatura, analisamos seus desdobramentos para a formação humana. Do ponto de vista do ser social, ocorre no processo de transição entre as duas formas em que se originam as manufaturas, um salto qualitativo decisivo do ponto de vista da fragmentação e da apropriação do conhecimento necessário à produção dos bens necessários à manutenção da vida.

Esse fato explica a fragmentação do conhecimento como a conhecemos hoje, onde cada trabalhador se apropria de determinados conhecimentos que o farão se inserir em um determinado momento do processo produtivo, ou, na pior das hipóteses, fora dele³³. Segundo Marx (1980), qualquer que seja o ponto de partida da manufatura, seu resultado é o mesmo: *um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos*. (MARX, 1980, p.389). Aqui se expressa o problema do domínio humano da base técnica do trabalho - a sua propriedade, que em determinado aspecto estamos atribuindo aos processos formativos educacionais.

No momento da fragmentação do processo de produção da mercadoria, que posteriormente se complexificaria cada vez mais, altera-se radicalmente a relação entre o homem e a natureza. O trabalho é atingido em sua centralidade, ou seja, no momento em que a generalidade humana inerente ao ato de trabalho, à prévia-ideação (a teleologia do ato), e à sua objetivação, que é reduzida à execução mecânica de um ato fragmentado. A subjetividade

³³ A este respeito ver FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (Org.). Petrópolis, RJ: vozes, 1998. (p.25-53).

humana indivíduo-gênero das gerações posteriores passa a estranhar os produtos de sua atividade, pois passam a produzir uma parte das cem necessárias para produzir um produto com valor de uso. Assim, no processo de produção da manufatura, tiram-se das “mãos” humanas os meios de produção (as matérias-primas, as ferramentas e o trabalho), como também, nega-se às gerações imediatamente posteriores, o conhecimento sobre as relações de produção necessárias para produzir a existência, ou seja, o conhecimento que compõe a base técnica do trabalho, da produção. Neste processo de alteração radical do processo produtivo, em que as ferramentas de trabalho simples se tornaram em máquinas mais complexas; e as ações de produção, de complexas passaram à fragmentos de atos, ocorre uma inversão da relação do homem com a técnica.

O processo dinâmico da produção que pressupõe a utilização de máquinas faz com que esta última, a máquina, resuma e prefigure uma sucessão de atos que, ao levarem ao fim pretendido, explicam a forma a ela atribuída e as funções que deve exercer. Esta sucessão de atos é a *técnica*. Mas no modo de produção capitalista, isto que se constitui como,

[...] uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem, como ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade imensamente superior à que caberia aos seus instrumentos inatos, os membros que é dotado. (PINTO, 2005a, p.136-137),

é colocado de cabeça para baixo, ou seja, é invertido, porque retira-se do homem a determinação de seus atos no processo de criação, e estes atos passam a ser determinados pelas máquinas que cujas técnicas atribuídas às mesmas são desenvolvidas não a partir do objetivo humano de produção dos bens necessários à existência, mas adquirem o objetivo de acumulação de capital, tornando-se a técnica exterior e alheia a ele.

A partir desta inversão, inicia-se um processo de modificação radical na estrutura da instrução da classe trabalhadora e a ciência se volta ao desenvolvimento da técnica necessária a aumentar a produção. Para Marx (1980), a manufatura, depois de limitar a capacidade total do ser humano, a partir da extrema fragmentação da produção, transforma *numa especialidade a ausência de qualquer formação* (MARX, 1980, p.401). Segundo ele,

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundava para o capital em acréscimo imediato de mais valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário

para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente. (MARX, 1980, p.402).

No Brasil, conforme aponta Ciavatta (2009), o surgimento da grande indústria no país impôs novos parâmetros para a organização do trabalho ao adotar modelos de países onde a produção já teria alcançado um estágio mais avançado de complexidade, e neste contexto, o trabalho técnico de nível médio exerceu um papel estratégico. Analisando um documento escrito por Bologna³⁴ em 1955, aponta que este agrupa as principais atividades dos técnicos em três pontos: organização técnica da produção; orientação e coordenação geral do processo de produção; organização do controle da produção. (CIAVATTA, 2009, p.340). Fizemos a opção de ressaltar estes aspectos, pois os técnicos a quem se refere Bologna não são os operários, mas os filhos dos trabalhadores do campo que migraram para a cidade, os quais, além de não ter a propriedade das relações com a terra, foram introduzidos em um processo em que eram subordinados aos técnicos, os quais decidiam sobre a produção, e, deste período em diante a única propriedade que passariam a ter, era a da sua força de trabalho.

Diante do exposto, retomamos nosso acordo com Sobral (1986) a respeito das forças que o conhecimento científico na sociedade do capital: *força produtiva* – quando, o conhecimento produzido, incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; *força política* – quando incorporado à sociedade industrial, à modernidade e à [pretensa] pós-modernidade, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; e *força ideológica* – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos (Cf. SOBRAL, 1986, p.287-305).

Fica claro a partir da leitura dos estudos, que a educação, enquanto veiculadora do conhecimento científico e cultural da humanidade, assume forças produtivas, política e ideológica na sociedade do capital, a depender da classe social que se apropria deste conhecimento, caso contrario, estaríamos negando as contradições existentes no interior da sociedade capitalista, afirmando a unilateralidade das relações sociais e o fim da história. Isto explica o interesse no

³⁴ Ítalo Bologna, diretor do Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), 6ª Região (São Paulo), publicação do Boletim da CBAI.

rebaixamento e esvaziamento da educação da classe trabalhadora, pois se o conhecimento adquire força produtiva, é de fundamental importância que este seja negado à classe trabalhadora, assim como a educação que o veicula. Desta forma à classe trabalhadora é necessária a apropriação do conhecimento enquanto componente da base técnica do trabalho, não de forma parcial, mas em sua totalidade e objetividade; não somente na forma de fatias parciais de seus produtos ou superficialidade da sua aparência, mas enquanto componente material da objetivação técnica do trabalho. Cabe ressaltar que não queremos com isto dizer que basta ter o conhecimento que o trabalhador emancipará o trabalho, nos confundindo entre as teorias não-críticas da educação (SAVIANI, 2003). Longe disto. Nossa tese é quanto à tarefa educativa da classe trabalhadora, sobre qual base sua educação deve estar fundamentada neste período histórico da transição, já que esta, a educação, é uma atividade inerente à existência humana.

É inegável, conforme aponta Pinto (2005a, p. 194) *que o processo produtivo, à medida que, pela práxis social, enriquece o mundo humano de bens e de máquinas fabricadoras, vai determinando simultaneamente a aplicação do conhecimento adquirido e a possibilidade da descoberta de novos conhecimentos*. Este aspecto se relaciona dialeticamente com a técnica, na medida em que, o processo produtivo, enquanto expressão do grau de desenvolvimento do conhecimento das forças objetivas determina a técnica na forma como esta pode manifestar-se num dado momento; ao mesmo tempo a técnica não condiciona apenas a produção atual, mas determina-lhe o incremento futuro. Sobre este fundamento, sintetiza o autor, *unificam-se a essência do ato produtivo e o aspecto modal, propriamente técnico de que se reveste*. (Idem, p.194-195). Considera Pinto (2005a, p.195) que, *qualquer análise que ignore este ponto de apoio está destinada à vacuidade das proposições formais abstratas ou à queda no atoleiro dos pseudoproblemas*. É o que vale nosso esforço teórico ao nos debruçarmos sobre a *Educação do Campo* – criticar a produção científica que age negligenciando este aspecto e identificar as possibilidades que fundamentem uma educação comprometida com as necessidades históricas do nosso tempo, que serão alteradas com a luta organizada e qualificada da classe trabalhadora. É neste processo que localizamos a necessidade histórica e social da proposição da *Educação do Campo*. Sendo assim, localizamos nos estudos as **necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do Campo**, as quais podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 21 - Necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do Campo.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Considera que há duas apropriações para a ‘educação do campo’, uma para os movimentos de luta sociais, e outra para o Estado. Na perspectiva dos movimentos de lutas sociais, é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana. Para o Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Segundo a análise da autora, há o esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com graves desvios teóricos e tentativas de cooptação dos Movimentos – tendo como resultante que o Estado burguês não permite a construção efetiva de um sistema público de educação do campo.
(RT14)	Em sentido amplo, a necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural, é um dos campos onde devem ser buscadas as explicações para a origem da idéia de uma educação do campo. O Autor ainda aponta que, dado que a gerência neoliberal do Estado não poder ofertar educação universal a todos e ainda mais, buscando a formação de um tipo de mão-de-obra específica adequada à acumulação de capital, e o fato de uma mão-de-obra mais qualificada nem sempre ser necessária no mundo atual, o que é mais verdade ainda para o meio rural, vende a ideia do empreendedorismo, o que é conseguido via potencialização dos conhecimentos “tradicionais” dos indivíduos que vivem no campo. Neste sentido, nasce para demandar uma educação que seja específica para o campo, com a premissa de que a educação ofertada até o momento para aqueles que vivem neste meio não dá conta de atender as condições de vida de suas populações. A nova educação seria aquela que daria vazão para a construção de sujeitos que, assim formados, poderiam demandar do poder público um novo tipo de relação entre as políticas governamentais e de Estado com o meio rural e, assim, permitir a efetivação de um novo tipo de agricultura. A visão do referido movimento, portanto, é de um desenvolvimentismo que, pautado nas visões dos atores citados, permitiriam o desenvolvimento da agricultura dentro da ordem atual
(RT20)	Que o movimento ‘Por uma educação do campo’ possibilita a <i>ocupação</i> da escola pública, pois para além das necessidades materiais da escola do meio rural, a Educação do Campo se faz a partir das lutas sociais do campo, a partir de questões como a reforma agrária, da participação de diversos movimentos sociais, assim a ocupação é implementada coletivamente pelos sujeitos do campo e aponta para conquistas efetivas de espaços políticos importantes, como o conjunto prescritivo e normativo da legislação educacional, embora dentro dos limites permitidos pelo sistema.
(RT8)	Sugerem que a educação faz parte da totalidade prática histórico-crítica que é formadora do sujeito que se constrói na interação com o meio através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, transformando-a para garantir seus meios de vida, a natureza exerce influência sobre o ser humano, que se transforma neste processo. Desse modo, manifesta-se a necessidade de um processo de formação ampla para as massas trabalhadoras a fim de possibilitar a elevação do nível de consciência (consciência de classe).
(RT28)	A Educação do Campo se inscreve no campo das práticas que visam contribuir para a transformação das relações sociais e políticas que alicerçam estrutural e funcionalmente o sistema capitalista, pois não há como educar o povo do campo de forma verdadeira sem que

	sejam transformadas as condições atuais de sua existência. Como avanço significativo em termos de educação escolar, aponta a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002), pois foram pensadas/construídas a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais e trazem a síntese de muitas lutas por uma educação de qualidade social para todos os trabalhadores que vivem da e na terra.
(RT23)	Identificamos que em meados da década de 1990, o MST, em iniciativa conjunta à CONTAG, inicia o movimento nacional por uma Educação do Campo, em parceria com outros movimentos sociais, na busca da melhoria das condições de vida da população rural com base na educação voltada aos interesses da vida no campo e uma perspectiva mais ampla de “formação humana”, sua principal reivindicação. Este movimento segundo Caldart (2008), se estrutura a partir de uma tríade inseparável Campo – Política Pública – Educação. “Campo” representa os componentes históricos e sociais e o compromisso do Movimento com as pessoas que habitam e trabalham neste espaço; “Política Pública” reflete a luta pelo reconhecimento do campo como um espaço para implementação de políticas públicas e construção de um projeto de nação; “Educação” reflete a herança de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista, que pensa a dimensão formativa do trabalho e o vínculo da educação com os processos produtivos.
(RT6)	Aponta-se a escola do campo como necessária em quando se aponta outro projeto de nação e de desenvolvimento, que se traduz, também, em um outro projeto para a sociedade, em especial, para o campo, defendido pelos Movimentos Sociais do Campo. Este projeto fundamenta-se nas contradições trabalho-capital e campo-cidade, descritas por Marx, realimentadas pelas forças dominantes, avessas às mudanças estruturais. Torná-las objeto da consciência é parte da tarefa de formação de educadores/as do campo.
(RT9)	Parte da necessidade de reorganizar o processo de trabalho pedagógico para alterar e transformar a formação unilateral apregoada na escola capitalista, na qual a organização curricular, e do conhecimento, estão sujeitas à divisão fragmentada tal como na divisão do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção, e no trabalho assalariado, alienado. Para tanto parte do pressuposto que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997 apud DUARTE, 2003).

Conforme é possível observar, os estudos apontam algumas possibilidades para estas necessidades. Uma delas, é que há duas apropriações para a ‘educação do campo’: uma para os movimentos de lutas sociais, para os quais esta é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana; e outra para o Estado, a qual é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista.

Consideramos que esta distinção é fundamental enquanto primeiro passo para avançarmos na síntese sobre a Educação do Campo: a educação do campo que é oferecida pelo Estado sofre as mesmas determinações que sofria a educação rural (bastante criticada por uma grande parcela de intelectuais que se debruçam no estudo deste fenômeno particular). A determinação se relaciona ao papel do Estado na sociedade do capital, da necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural, que segundo uma das teses analisadas, é de onde se origina a ideia de uma *Educação do campo*. A tese que menciona esta ideia aponta que, dado que a gerência neoliberal do Estado não poder ofertar educação universal a todos vende a ideia do empreendedorismo, o que é conseguido via potencialização dos conhecimentos “tradicionais” dos indivíduos que vivem no campo. Neste sentido, nasce para demandar uma educação que seja específica para o campo, com a premissa de que a educação ofertada até o momento para aqueles que vivem neste meio não dá conta de atender as condições de vida de suas populações. A nova educação seria aquela que daria vazão para a construção de sujeitos que, assim formados, poderiam demandar do poder público um novo tipo de relação entre as políticas governamentais e de Estado com o meio rural e, assim, permitir a efetivação de um novo tipo de agricultura.

Esta compreensão analisa que a ideia de uma educação “do campo” se relaciona fundamentalmente às necessidades do modo de produção. Relembramos que já demonstramos que a separação fenomênica entre campo e cidade está se tornando, no marco do modo de produção capitalista, improcedente, uma vez que a situação do modo de vida e do trabalho no campo se assemelha à da cidade na atualidade. De fato, os movimentos de luta do campo foram os responsáveis por reivindicar sistematicamente uma educação de qualidade para aos trabalhadores, sem o que a ‘educação do campo’ não estaria na ‘pauta do dia’. Não é possível apagar a particularidade desta luta, que tem em sua base, a luta pela reforma agrária. Porém, a inevitável relação com as políticas de Estado e de Governo, a fez assumir as contradições que emergiram das necessidades no plano econômico (demonstrado através das contribuições de Rosset, 2004) e a articulação destas com as políticas no plano educacional. As iniciativas se iniciaram na década de 1980, mas foram implementadas fundamentalmente na década de 1990, se estendendo para a década de 2000, durante as quais se observa uma ampla reforma das políticas educacionais no Brasil, resultante do processo de mundialização da educação (MELO, 2004).

Neste contexto, ao se relacionar com esta realidade, a “educação do campo” se apropriou em grande medida, da ideia de uma educação específica e não uma educação universal; educação

para os trabalhadores do campo, e não para os trabalhadores; uma educação com conteúdo específico para os trabalhadores do campo, e não uma educação que aborde o conteúdo real e objetivo da cultura humana universal, no qual está incluído o conhecimento acerca dos fenômenos do meio rural. Desta forma, a ‘educação do campo’ enquanto estratégia para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana se coloca em um grande conflito, quando hegemonicamente remete à uma dicotomia idealizada do conhecimento, entre conhecimento rural e conhecimento urbano. Quero dizer com isto, que se por um lado, há a perspectiva de universalização de uma educação de classe, por outro o conteúdo desta educação de classe assume um formato fragmentado, parcial, superficial, ‘do campo’, contraditoriamente ao que já expomos acerca da necessidade histórica de apropriação da base técnica e científica do trabalho pelo conjunto da classe trabalhadora, que foi unificada no modo de produção capitalista pela dialética entre trabalho industrial e trabalho rural.

Um exemplo desta contradição é quando se aponta que: ‘A Educação do Campo se inscreve no campo das práticas que visam contribuir para a transformação das relações sociais e políticas que alicerçam estrutural e funcionalmente o sistema capitalista. Como avanço significativo em termos de educação escolar, aponta a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002), pois foram pensadas/construídas a partir das reivindicações históricas dos movimentos sociais e trazem a síntese de muitas lutas por uma educação de qualidade social para todos os trabalhadores **que vivem da e na terra**’. (RT28, grifo nosso). Outro exemplo aparece na seguinte passagem: ‘em meados da década de 1990, o MST, em iniciativa conjunta à CONTAG, inicia o movimento nacional por uma Educação do Campo, em parceria com outros movimentos sociais, na busca da melhoria das condições de vida da população rural com base na **educação voltada aos interesses da vida no campo** e uma perspectiva mais ampla de “formação humana”, sua principal reivindicação. (RT23, grifo nosso). Esta última aponta esta perspectiva que explicita uma proposição de uma educação do campo ligada a um projeto de nação, que reflete a herança de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista, que pensa a dimensão formativa do trabalho e o vínculo da educação com os processos produtivos. Conforme demonstramos, isto inclui todos os trabalhadores inseridos nas relações de produção do capitalismo internacional, o que nos impede de pensar uma proposição de ‘Educação do Campo’

de caráter socialista pensada a partir de uma especificidade, de uma ‘parte’ da sociedade que reside no campo.

A superação deste conflito, no plano da teoria da educação, possivelmente se dará quando a educação do campo enquanto concepção teórica nascida no seio das lutas dos trabalhadores do campo, adquirir como conteúdo central a necessidade histórica da superação da sociedade de classes, e portanto, a universalização da cultura humana socialmente produzida e historicamente acumulada pelo conjunto dos homens. Conforme aponta outra tese, a *Educação do Campo* parte da necessidade de reorganizar o processo de trabalho pedagógico para alterar e transformar a formação unilateral apregoada na escola capitalista, na qual a organização curricular, e do conhecimento, estão sujeitas à divisão fragmentada tal como na divisão do trabalho, na propriedade privada dos meios de produção, e no trabalho assalariado, alienado. Para tanto parte do pressuposto que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997 apud DUARTE, 2003).

Como foi possível observar, podemos afirmar que o ponto de partida da ‘educação do campo’ foi a necessidade histórica da classe trabalhadora em acessar uma educação que suprisse suas necessidades. Porém, em meio à luta de classes, foram se afirmando concepções que deram conteúdo a estas necessidades, como se estas fossem algo específico dos povos do campo. Até onde nos consta, é uma reivindicação de toda a classe trabalhadora uma educação de qualidade que atenda suas necessidades. Mas estas necessidades têm que estar bem definidas, e estas, conforme viemos demonstrando ao longo das análises, se encontra na ontologia do ser social, nas necessidades humanas que deram origem ao próprio ser humano, a de desenvolver sua atividade fundante – o trabalho. É nesta linha que esta se localiza esta proposição exposta no parágrafo anterior, que vai ser a base dos princípios, dos valores cultivados na proposição de uma educação para a classe trabalhadora, a qual irá ampliar nossa capacidade, enquanto pesquisadora, de identificar uma necessidade histórica e educativa à *Educação do Campo*. Apresentamos em seguida como os estudos abordam **valores educativos cultivados** na educação do campo.

Quadro 22 - Valores educativos cultivados.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Apesar de concordar com Caldart (2004), de que é preciso construir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta educação voltada à realidade e às necessidades do campo, o mesmo aponta como proposição alternativa a internalização de valores e atitudes mais em voga hoje, tais como o individualismo, o egoísmo, a competição exacerbada, o consumismo fútil, entre outros, a referência da pedagogia socialista, que está pautada em valores humanistas e socialistas como a coletividade, o trabalho coletivo, a socialização da riqueza produzida, a solidariedade de classe e o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada indivíduo. A autora assenta esta concepção na proposição de que a segunda função de uma pedagogia socialista, do desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo, requer um processo especial para a apreensão de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos que permitam tal processo, ou seja, o conhecimento científico a partir do materialismo histórico dialético. É esta perspectiva de educação que defende para a classe trabalhadora, tanto do campo como da cidade.
(RT14)	O principal valor cultivado é tomar objetivamente a realidade, não abrindo mão do conhecimento científico como a forma mais avançada e necessária para o entendimento da realidade social e, portanto, da escola como instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. Uma educação “para além do capital”, como demonstra MÉSZÁROS (2005), necessita da apropriação pelos indivíduos, e pelos trabalhadores em especial, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, a condição primeira para formar indivíduos livres.
(RT20)	Reconhecer o princípio educativo do trabalho é reconhecer que a organização escolar necessita sistematizar-se a partir do princípio de que o trabalho, desde o manual e simples, é princípio para educação. Do conceito de escola unitária, é necessário destacar que ela é a materialização do princípio educativo do trabalho, fundamental na formação integral e “humanista”. Esses princípios estão condensados na categoria da práxis, vinculada ao movimento da própria produção da existência humana, que abrange o processo de humanização do homem e da mulher. O princípio da formação omnilateral requer uma formação do homem e da mulher integral, em todas as dimensões humanas, intelectual, física, afetiva, cultural, psicológica, social, política, moral e tecnológica. Na prática escolar exige que o aprendizado se dê para além da transmissão cultural e científica. Isso implica em inúmeros avanços frente à realidade escolar atual.
(RT8)	Educação que propicie aos trabalhadores o exercício da capacidade de direção política para a luta em torno dos interesses da classe trabalhadora. As lutas culturais como partes do processo educativo são importantes no processo de luta pela transformação social, uma cultura da rebeldia em oposição à cultura da subserviência ao mercado, ao capital, ao imperialismo, ao consumismo, ao individualismo. A luta não se esgota nas conquistas materiais, mas caminha na direção da formação de novos seres humanos, opondo-se aos valores e vícios herdados da sociedade capitalista, como o individualismo, a concorrência e o lucro desenfreado.
(RT28)	Conforme Arroyo (1999) “o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”. A escola tem servido, portanto, como instrumento para que os sujeitos tenham um mínimo de formação, adequada aos propósitos do projeto burguês de sociedade. Qualquer conhecimento adquirido fora da escola é desvalorizado, e com isso, se consolida, este padrão social que determina à escola a função de transmitir os valores relacionados a sua visão de mundo. Ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola.

(RT23)	Assume-se que o trabalho é uma peça chave na construção de uma teoria crítica das condições sociais. É deste modo que as condições de trabalho e os sentidos que ele assume, são entendidos como um eixo para pensar a formação humana em geral e a educação rural, em particular, em uma perspectiva crítica e transformadora.
(RT6)	Tem acordo com Gramsci quando propõe o trabalho como princípio educativo de uma formação integral ou omnilateral efetuada através de uma escola unitária para uma nova organização social, o que supõe o desenvolvimento da ciência e a socialização do conhecimento para este fim. O papel democratizador da escola, de socialização do conhecimento, não pode servir apenas para qualificar o trabalhador de forma técnica e instrumental, mas sim para que, “cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1978). No IEJC o trabalho é concebido como princípio educativo e formativo do ser humano, que se referencia na organização da vida do campo, de onde vêm e para onde vão os educadores (as) formados na dinâmica do próprio curso, que se insere na Escola. Por esta razão, é de tal importância uma educação voltada para o acesso à terra e à Reforma Agrária, e não uma educação para o trabalho industrial urbano. A identidade em torno da Pedagogia da Terra é condição de sobrevivência e conduz à conquista de espaços que propiciam a realização de seus objetivos. Trata-se de resistir à recusa da educação em comprometer-se com interação humana, em vez do isolamento; com a iniciativa, em vez da passividade; com a esperança, em vez de inismo. (Benjamin, 2000).
(RT9)	Para uma formação onilateral, é necessária a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Deste modo, a exigência implícita é a de que não basta responder com a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica e/ou um sistema de educação que reintegrem de imediato as várias esferas do ser humano, divididas entre si. Pressupõe uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, possa realizar a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas e contrastantes umas às outras, de forma que a práxis educativa ancorada e fundida sobre um modo de ser que seja o mais associativo e coletivo possível em seu interior e, concomitantemente, unido à sociedade real que o circunda.

Os extratos remetem à discussão de valores que desenvolvemos a partir das contribuições de Heller (2008) no capítulo II, para a qual *o valor, portanto, é uma categoria ontológico-social, e como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social.* (HELLER, 2008, p.15). Sendo assim, no âmbito educativo, os autores associam os valores à função social da escola no que diz respeito à apropriação pelos indivíduos, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história (RT14), ou seja, o valor é tratado como uma categoria ontológico-social; assim como no estudo RT16, a pedagogia socialista se constitui como uma destas referências, indo além, quando propõe que somente a partir do trato materialista histórico dialético na apropriação do conhecimento, esta será uma apropriação do saber realmente objetivo, e, portanto, até mesmo valores, para serem aprendidos, devem prescindir de um método de conhecimento do real, já que estes valores tem uma objetividade social, e somente são apreendidos na medida em que os indivíduos apreendem esta realidade social no conjunto de suas relações. Somente desta forma a

educação pode contribuir no cultivo de valores – quando proporciona a apreensão da objetividade das relações sociais desenvolvidas na história humana que se constituem enquanto o conjunto das relações de produção da objetividade humana, de onde emergem os valores. Exemplo disto encontra-se na tese que afirma que ‘as condições de trabalho e os sentidos que ele assume, são entendidos como um eixo para pensar a formação humana em geral e a educação rural, em particular, em uma perspectiva crítica e transformadora’.

Sendo assim, na sociedade do capital, que conforme já demostramos anteriormente, os valores estão ligados ao acúmulo indiscriminado dos valores de troca (mesmo que sejam apenas especulações), e à expropriação da mais valia. Conforme apontam as teses, estes se expressam no individualismo, o egoísmo, a competição exacerbada, o consumismo fútil; na cultura da subserviência ao mercado, ao capital, ao imperialismo; na concorrência e no lucro desenfreado. Contraditoriamente, é possível analisar na proposição calcada na elaboração de Arroyo (1999) de que ‘ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola’. Há claramente uma ideia de uma cultura particular do campo que gera valores próprios. Porém esta ideia está ligada a uma dimensão idealizada do trabalho e do modo de vida no campo, além de afirmar da fragmentação campo-cidade, como se os valores capitalistas diferissem em um ou em outro destes ‘pólos’ da sociedade, ou que o campo fosse ‘blindado’ em relação a estes valores, e somente desta forma a referência da educação do campo, poderia ser o próprio campo, sua cultura seus valores etc. Da mesma maneira se expressa na afirmação ‘é de tal importância uma educação voltada para o acesso à terra e à Reforma Agrária, e não uma educação para o trabalho industrial urbano’.

Mas o que julgamos mais importante apontar aqui como possibilidade de atribuímos outro conteúdo para a proposição teórica da Educação do Campo, é a defesa, em seis das oito teses analisadas, de proposições concretas sistematizadas, a partir das quais é possível se alterar a organização do trabalho pedagógico e possibilitar outra objetividade sob a qual se constituam ‘valores humanistas e socialistas como a coletividade, o trabalho coletivo, a socialização da riqueza produzida, a solidariedade de classe e o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada indivíduo’.

Estas possibilidades sistematizadas são identificadas a partir da perspectiva: do trabalho

enquanto princípio educativo; da escola unitária; a formação onilateral; da pedagogia socialista; do desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo (que nos remete à psicologia histórico-cultural).

No que se refere ao trabalho como princípio educativo, as teses apontam a necessidade de ‘reconhecer o princípio educativo do trabalho, pois a organização escolar necessita sistematizar-se a partir do princípio de que o trabalho, desde o manual e simples, que é princípio para educação. Do conceito de escola unitária, é necessário destacar que ela é a materialização do princípio educativo do trabalho, fundamental na formação integral e “humanista”. Esses princípios estão condensados na categoria da práxis, vinculada ao movimento da própria produção da existência humana, que abrange o processo de humanização do homem e da mulher. O princípio da formação omnilateral requer uma formação do homem e da mulher integral, em todas as dimensões humanas, intelectual, física, afetiva, cultural, psicológica, social, política, moral e tecnológica; também há acordo com Gramsci quando propõe o trabalho como princípio educativo de uma formação integral ou omnilateral efetuada através de uma escola unitária para uma nova organização social, o que supõe o desenvolvimento da ciência e a socialização do conhecimento para este fim. O papel democratizador da escola, de socialização do conhecimento, não pode servir apenas para qualificar o trabalhador de forma técnica e instrumental, mas sim para que, “cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1978); e ainda, para uma formação onilateral, é necessária a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Deste modo, a exigência implícita é a de que não basta responder com a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica e/ou um sistema de educação que reintegrem de imediato as várias esferas do ser humano, divididas entre si. Pressupõe uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, possa realizar a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas e contrastantes umas às outras, de forma que a práxis educativa ancorada e fundida sobre um modo de ser que seja o mais associativo e coletivo possível em seu interior e, concomitantemente, unido à sociedade real que o circunda.

Destas teses, é possível destacar a afirmação da apropriação do conhecimento científico por meio da escola unitária que toma o trabalho como princípio educativo o qual é pressuposto para uma formação omnilateral. Quando tratamos da possibilidade da construção da escola unitária e do trabalho como princípio educativo na Educação do Campo, assim como de articular

a educação da classe trabalhadora com elementos da teoria histórico-cultural, buscamos referências para sustentar, a partir da tese que defendemos, a necessidade de que as contribuições destas antíteses se convertam em força material por meio do trabalho dos educadores, mesmo sob as contradições inerentes ao modo de produção, que igualmente colocam em nosso horizonte as possibilidades da transição.

Sendo assim, diante do amplo espectro de autores que se alinham a estas perspectivas, optamos por aprofundar alguns dos elementos apresentados a partir das contribuições de Pistrak (no que diz respeito ao trabalho como princípio educativo) e de Martins e Abrantes (sobre a psicologia histórico-cultural), de forma a expor elementos que contribuam na defesa de uma nova síntese sobre a Educação do Campo, pois ambas as contribuições se alinham à perspectiva teórica anteriormente explicitada acerca da base técnica e científica do trabalho como eixo articulador de uma proposição para a educação da classe trabalhadora, seja ela do campo ou da cidade.

Conforme apontou Pistrak (2003) acerca dos Fundamentos da Escola do Trabalho, ao investir a URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) na reestruturação radical destes fundamentos, modificaram, em primeira instância, aquilo que determina a educação, ou seja, o modo como os homens produzem sua existência. Daí em diante, outros problemas que envolvem esta dimensão da vida que é a educação teriam que ser enfrentados. Em nossa opinião, uma questão importante levantada por Pistrak (2003, p.97), que a *Educação do Campo* deveria estar enfrentando concretamente, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista prático, é o *problema da organização científica do trabalho – a atualidade do problema e a escolha do método pedagógico apropriado* que proporcionam as experiências com a tese da escola unitária, com o trabalho enquanto princípio educativo, e com a psicologia histórico cultural. As antíteses demonstram que as experiências desenvolvidas na educação da classe trabalhadora do campo conquistada até aqui no Brasil podem avançar nestes termos, e aqui o reafirmamos de forma a nos contrapor às teses defendidas hegemonicamente acerca da educação baseada no presentismo, no cotidiano, no fim da história, para o que é necessário,

obter resultados positivos em termos de organização científica do trabalho, é necessário, entre nós, incentivar os trabalhadores na maior medida possível, a assimilar e a levar à prática as idéias compreendidas sob o nome de organização científica do trabalho. (PISTRAK, 2003, p. 98).

Sobre o *problema da organização científica do trabalho*, Pistrak (2003) demonstra que este é o corolário do problema da reconstrução e, sobretudo, transformação do conjunto da

economia na URSS. Obviamente estamos avaliando a experiência em outra posição histórica, a partir do modo de produção do capital, mas é importante ressaltar que o fazemos no modo de produção do capital em profunda crise estrutural, e que se impõe frente a isto a necessidade de organizar os trabalhadores em todos os âmbitos da vida. Neste sentido Pistrak aponta que o problema da organização científica do trabalho *assume grande importância, tornando-se para a escola, que forma e prepara a atividade das massas populares, uma questão atual que é indispensável introduzir no ensino de uma forma ou de outra.* (PISTRAK, 2003, p.98).

É necessário destacar que o educador tratou na função social da escola, como aquela que forma a classe trabalhadora mesmo após a revolução, porque é preciso manter a revolução, para o que é necessário implementar o difícil, minucioso, e lento método de colocar todo o trabalho escolar, em particular todo o trabalho prático da escola, no terreno da organização científica do trabalho e não extinguir a escola, como costuma-se confundir os que defendem a educação por meio do próprio processo produtivo.

Se é assim – e as coisas se passam exatamente assim - o problema da organização científica do trabalho assume uma grande importância, tornando-se para a escola, que forma e prepara a atividade das massas populares, uma questão atual que é indispensável introduzir no ensino de uma forma ou outra. Isto pode ser feito de duas formas: a primeira – e a mais simples consiste em introduzir na escola uma nova disciplina, “a organização científica do trabalho”, em escrever manuais correspondentes e em começar este ensino neste ou naquele grupo do 2º grau. O segundo método, mais difícil, mais minucioso, mais “lento”, significa colocar todo o trabalho escolar, em particular todo o trabalho prático da escola, no terreno da organização científica do trabalho. (PISTRAK, 2003, pp. 98-99).

Ora, se nem na URSS este método, como reconheceu Pistrak, estava ainda implementado, como queremos no Brasil, nas condições atuais, passar rapidamente e diretamente a uma escola do trabalho? Não estamos aqui negando esta proposição, mas questionando a tática adotada neste período de transição, na qual se negam as possibilidades concretas da organização científica do trabalho escolar nas atuais condições da escola pública brasileira e defende-se que nos voltemos à experiências pontuais o máximo das possibilidades educativas em situações extraordinárias. Melhor dizendo, ao invés de lutarmos pela escola pública concreta que temos para assegurar aos trabalhadores a melhor educação possível neste período de transição, alguns teóricos, defendem que os educadores marxistas se voltem fundamentalmente a desenvolver em escolas de assentamentos ou comunidades modelo, experiências educativas de caráter revolucionário,

conforme verificou-se no V EBEM, realizado no corrente ano em Santa Catarina³⁵. O que quero dizer enfim, é que há um grande número de intelectuais que defendem que a exceção deve virar a regra, enquanto a regra (ampla massa dos filhos dos trabalhadores que estão nas escolas públicas) permanece à deriva na maré de investidas do capital contra as conquistas históricas da classe trabalhadora, como o são as escolas públicas. Não quero dizer com isto que não devemos desenvolver experiências em situações pontuais, mas sim, que não podemos negar à escola pública brasileira outras possibilidades por decretá-la reprodutivista e unilateral.

Mas permanece ainda a questão do problema da organização científica do trabalho, que precisamos compreender melhor, de forma a respondermos a questão acima colocada acerca da escola pública brasileira (em particular no campo) – o que fazer a partir das contribuições das antíteses?

Na reflexão sobre o problema, Pistrak (2003) aponta que se o objetivo é que as crianças daquela época seriam os operários da Rússia soviética que deveriam conceber incessantemente novas adaptações da organização científica do trabalho, seria indispensável que elas fossem educadas na base da mesma organização científica do trabalho. Podemos refletir, diante dos apontamentos do educador russo, que, se no momento histórico atual o trabalho é alienado, ele é o nosso ponto de partida, mas jamais pode ser considerado o único ponto de chegada possível no processo educativo. Isto porque temos a tarefa histórica de acirrar a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, para o que as indicações de Pistrak são preciosas:

É incontestavelmente necessário que as crianças vivam diariamente na atmosfera da organização científica do trabalho, que, diariamente, sejam convencidas de sua importância e de sua utilidade, que ela impregne toda a vida escolar, tornando-se parte integrante das preocupações das crianças e dos objetivos que elas pretendem alcançar, organicamente ligada a sua vida e a seus hábitos cotidianos. (PISTRAK, 2003, P.100. Grifo do autor).

Para Pistrak, *o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação*, e a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual *se forja inevitavelmente uma compreensão*

³⁵ Ver debate realizado no dia 13 de abril de 2011, na mesa intitulada *Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária*, disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/videos/V%20EBEM%20-%20Mesa%20Tem%C3%A1tica-Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Consci%C3%A2ncia%20de%20Classe%20e%20Estrat%C3%A9gia%20Revolucion%C3%A1ria.asf>

determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança, desde o início na atividade socialmente útil. Desta perspectiva o educador russo retira três conclusões.

A primeira, que diz respeito à *natureza da educação*, que responde à questão sobre o que é a educação no sentido exato do termo. A educação é a educação social, que oferece dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”. Este objetivo só poderia ser alcançado por meio da *atividade das crianças, uma atividade prática, uma atividade importante e considerável* para elas, durante as quais a criança sente a necessidade de se instruir tendo em vista um objetivo social determinado. (PISTRAK, 2003, p. 106-107).

A segunda conclusão é sobre o *papel cultural da escola do trabalho*. Parte do fato de a escola fazer parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Para exemplificar o papel cultural da escola do trabalho, Pistrak se vale das contribuições de Lênin e exemplifica com o problema do trabalho intelectual para o camponês. Segundo Lênin, o objetivo econômico que o trabalho de civilização pretende alcançar é o estabelecimento da cooperação, *mas o estabelecimento da cooperação implica um tal progresso cultural da parte da classe camponesa precisamente enquanto grande massa) que esta cooperação completa não é possível sem uma revolução intelectual*. (LÊNIN apud PISTRAK, 2003, p. 112. Grifos de Pistrak). Pistrak nos chama atenção ainda, que a revolução política e social precedeu a revolução intelectual, mas isto não significava que não tinham que enfrentar a revolução intelectual. A diferença prática é que,

a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que nosso esforço esteja ligado ao trabalho geral de construção; a obra cultural da escola não constitui em sistema completo em si mesmo, destinado a corrigir as injustiças do regime social “por meio dos intelectuais”. Este papel é atribuído à escola em virtude da transformação geral da vida definida pela expressão “transição à forma socialista”, ou seja, trata-se de *um papel auxiliar no contexto de todo um processo suscitado unicamente pela vontade dos trabalhadores*. (PISTRAK, 2003, p.112-113).

Isto significa para Pistrak, em primeiro lugar, a participação no trabalho geral e, em segundo lugar, a existência de formas de trabalho específicas, incumbidas de ligar intimamente a escola e a vida, que cabe ressaltar, não é a vida cotidiana, mas a construção do projeto histórico comunista. (PISTRAK, 2003, p.108-113).

A terceira conclusão a que chega Pistrak, é acerca das relações entre a ciência e o trabalho. O educador soviético observa que não podemos colocar esta questão sob a forma de tomar os trabalhos manuais como base para aquisição dos conhecimentos formais relativos às diferentes matérias do programa, sob pena de nos limitarmos a uma questão meramente metodológica. Trabalho e conhecimento não têm fim em si mesmo. Observa o lugar que trabalho e ciência ocupam no sistema geral da educação, cujos objetivos gerais devem estar em favor do novo regime soviético. Assim o trabalho é definido como *uma participação ativa na construção social*, no interior e fora da escola, e a *ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe*. Desta forma, Pistrak destaca que certas práticas manuais que não tem relações imediatas com as disciplinas podem ser executadas na escola, e por outro lado, que os conhecimentos “teóricos” e mesmo abstratos, podem ser eventualmente apreendidos em si mesmo, sem aplicação ao trabalho manual correspondente. O fundamental é que o conhecimento e o trabalho tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada por teorias, e que a prática se baseie em leis teóricas. É preciso, sobretudo, segundo o educador, que o trabalho e a ciência sejam sintetizados na marcha geral para o regime socialista, se quisermos atingir nossos objetivos pedagógicos por meio da sua unidade indissolúvel. (PISTRAK, 2003, p. 113-115).

Quando tratamos no capítulo I da função social da escola por meio da sua natureza e especificidade a partir das contribuições de Saviani, observamos que são necessários meios e condições para materializar esta função social. A educação soviética do período revolucionário proposta por Pistrak nos possibilita algumas reflexões. A primeira, é que, no período revolucionário, as condições concretas e objetivas da existência não são tão diferentes do período pré-revolucionário, uma vez que é a própria revolução permanente que irá, já com os objetivos do modo de produção alterados, promover uma mudança radical na objetividade imediata da sociedade. Isto pode ser constatado através das conclusões de Pistrak. O que quero dizer com isto? Que não é necessário que tenhamos as mais ideais condições objetivas para iniciarmos um processo de educação da classe trabalhadora na direção da transição socialista. Será que temos como garantir a transmissão da cultura humana por meio da escola pública brasileira? Podemos fazer com que esta escola deixe de estar unicamente a serviço dos interesses da burguesia, lutando por torná-la uma referência cultural para a classe? Defendemos a tese que sim, podemos enquanto classe impulsionar que a escola pública assuma sua função social ontológica na

perspectiva da classe trabalhadora. E com base em quais dados da realidade podemos defender tal afirmação? Com base em que a classe demonstra na realidade atual o que necessita? Basta vermos as manifestações incessantes dos estudantes do Chile, aonde milhares vão às ruas reivindicando verbas para uma educação de qualidade para os trabalhadores; dos jovens espanhóis, portugueses, gregos e ingleses, que se levantam frente às condições de miséria nas quais se vêem jogados; dos trabalhadores do campo no Brasil que lutaram pelo PRONERA e venceram a batalha³⁶.

Nesta direção, outra possibilidade sistematizada que nos ajuda enquanto educadores a refletir acerca de uma educação que proporcione o ‘desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo, que requer um processo especial para a apreensão de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos que permitam tal processo, ou seja, o conhecimento científico a partir do materialismo histórico dialético na educação para a classe trabalhadora, tanto do campo como da cidade, é a perspectiva da psicologia histórico-cultural. Consideramos que a psicologia histórico-cultural faz parte deste rico acervo científico que os educadores devem se apropriar e articular à realização da função social da *Educação do Campo*. Segundo Martins e Abrantes (2006, p.63),

À educação escolar, independente do nível ao qual nos referimos, cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, possibilitando-lhes, pela via da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas superiores e suas correspondentes habilidades operacionais.

As faculdades psíquicas superiores, que são abordadas pelos autores também como as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores,

compreendem os processos mentais desenvolvidos por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual, histórica e socialmente construído. Segundo Vigotski (1991), às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie (funções psicológicas primárias ou elementares) são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular, dependentes, portanto, de suas condições objetivas de vida e aprendizagens. (Idem, p. 63).

Os autores consideram que é um desafio colocado aos educadores frente à função social da escola, a necessidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Portanto, *refletir*

³⁶ Decreto Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. DOU 05.11.2010 Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Decretos/decreto73522010.pdf>

sobre as formas educativas que podem promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais é crucial para enfrentar o desafio colocado afirmam Martins e Abrantes (2006). Este desenvolvimento que tratam os autores é identificado com a aprendizagem, concebendo-os como sinônimos ou equivalentes:

o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos procedimentos e conhecimentos elaborados histórica e socialmente pelo gênero humano. Portanto, para que haja desenvolvimento é necessário que haja aprendizagem de conteúdos concretos que expressam a atualidade dos problemas colocados pela sociedade. (MARTINS E ABRANTES, 2006, p.67).

Isto em oposição às concepções que os separam em nome da predominância de das leis biológicas sobre as leis sócio-históricas, na qual o *desenvolvimento é pré-requisito para as aprendizagens, subordinadas a ele, fundamentalmente, pela via da maturação dos mecanismos acionados pelo organismo nas diversas situações sociais, dentre elas, as de aprendizagem.* (Idem, p. 64).

Esta concepção ligada à pedagogia tecnicista atende à necessidade da divisão social do trabalho e fortalece a divisão de classe no que diz respeito à apropriação da cultura humana, uma vez que os limites concretos gerados pelo modo de produção capitalista para o desenvolvimento da classe trabalhadora nos faz pressupor que esta classe jamais aprenderá coisa alguma, ou o extremamente necessário dentro dos limites impostos pelo projeto burguês de sociedade.

A teoria histórico-cultural tem como premissa fundante a tese segundo a qual os determinantes do desenvolvimento psíquico se encontram na cultura historicamente constituída. É uma das principais referências da psicologia que tem por base o materialismo histórico dialético, cujo principal representante é Lev Semenovich Vigotski (1896 -1934). (MARTINS E ABRANTES, 2006, p.67).

Esta proposição corrobora com a necessidade que já colocamos diversas vezes ao longo desta tese, com as hipóteses levantadas e com a tese defendida acerca da necessária apropriação da base técnica do trabalho neste momento histórico, uma vez que por meio da psicologia histórico cultural,

Evidencia-se que por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades; e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais cada vez mais complexos tornam-se necessários. Por esta via os processos mentais se

complexificam dando origem ao que Vigotski denominou de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. (Idem, p.67).

Um problema levantado pelos autores supracitados diz respeito à *estreita vinculação entre o desenvolvimento psíquico e os sistemas educativos e de ensino*, pois a partir desta relação os indivíduos podem se apropriar dos conhecimentos historicamente sistematizados ou participar de relações na escola que produzem obstáculos a esta aquisição. (Idem, p.68).

Ao abordarem a questão do desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores no processo de aquisição do conhecimento os autores alertam que *não é possível partir do princípio ingênuo de que qualquer aprendizagem realizada passará a ser instrumento de mediação do indivíduo com a realidade*. (MARTINS E ABRANTES, 2006, p. 72).

O que queremos destacar enquanto contribuição da psicologia histórico cultural para criticarmos a perspectiva hegemônica acerca da *Educação do Campo* defendida nas teses e dissertações avaliadas nesta tese, e apontarmos possibilidades de enfrentarmos a real situação da educação pública brasileira, em especial no campo, é que esta

questão se implica com a necessidade de possibilitar, pela educação, a apropriação individual da forma de pensamento mais desenvolvida produzida historicamente, ou seja, relaciona-se com o processo de superação do pensamento empírico pelo teórico.

Evidentemente que a superação almejada não poderá ocorrer de forma espontânea, mas apenas por uma planejada organização do ensino que possibilite aos indivíduos se apropriar dos conteúdos históricos que se expressam em conceitos. (IDEM, p.72).

Sendo assim, a contribuição da psicologia histórico-cultural enquanto uma antítese a esta realidade pela qual passa hoje a massa trabalhadora é de extrema importância. Isto porque se verifica que os jovens que conseguem chegar até o ensino médio na escola pública, o fazem dentro de uma lógica cruel e destrutiva de suas capacidades psíquicas superiores, quando sequer conseguem entender a frase lida no último ano da educação básica. O capital vem paulatinamente, por meio das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2003), e de forma institucionalizada, rebaixando a educação dos trabalhadores ao desenvolvimento, por meio de táticas baseadas em progressões continuadas, formulações curriculares que implementam as políticas do BM, do afrouxamento da disciplina, da intervenção direta na formação inicial de professores, etc. Cabe ressaltar que a tese que identificou elementos da psicologia histórico cultural no curso de Pedagogia da Terra, curso de formação de professores da reforma agrária. Isto

é de extrema importância na medida em que nos aponta que existem possibilidades concretas de proporcionarmos à classe trabalhadora do campo, o acesso à cultura humana socialmente construída e historicamente acumulada por meio de processos educativos, que se iniciam com a formação dos professores que irão atuar nas escolas, que devem ter seu padrão cultural elevado de forma que se tornem referências para as novas gerações.

Com base nestas contribuições é que se torna possível compreender que ‘o principal valor cultivado é tomar objetivamente a realidade, não abrindo mão do conhecimento científico como a forma mais avançada e necessária para o entendimento da realidade social e, portanto, da escola como instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. Uma educação “para além do capital”, como demonstra MÉSZÁROS (2005), necessita da apropriação pelos indivíduos, e pelos trabalhadores em especial, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, a condição primeira para formar indivíduos livres’.

Diante dos elementos expostos, podemos observar que mesmo as antíteses estão imersas em contradições que não são somente teóricas, mas que fundamentalmente são determinadas pela condição concreta da sociedade no atual modo de produção. Mas que os movimentos de luta social, os trabalhadores organizados em seus organismos de classe, os trabalhadores da educação já dispõem de uma base técnica e científica que pode possibilitar avanços imprescindíveis para fortalecermos o trabalho educativo e consequentemente, a luta dos trabalhadores neste período de transição. Novamente apontamos que não temos a ilusão do salvacionismo educacional em relação à sociedade, uma vez que, como aponta uma das teses, ‘para uma formação onilateral, é necessária a reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Deste modo, a exigência implícita é a de que não basta responder com a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica e/ou um sistema de educação que reintegrem de imediato as várias esferas do ser humano, divididas entre si. Pressupõe uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, possa realizar a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas e contrastantes umas às outras, de forma que a práxis educativa ancorada e fundida sobre um modo de ser que seja o mais associativo e coletivo possível em seu interior e, concomitantemente, unido à sociedade real que o circunda’.

Neste sentido recolocamos nossa convicção em torno do trabalho educativo, no qual as condições concretas exigem maior empenho na apropriação de uma teoria revolucionária, sem a

qual não há ação revolucionária; e que, enquanto trabalhadores da Educação do Campo, devemos perseguir, com as condições concretas da qual dispomos, a organização científica do trabalho escolar, sob pena de não termos as condições psíquicas e teóricas mínimas enquanto classe, de direcionarmos não somente a luta por, mas também o próprio modo de produção de base socialista; de direcionar, enfim, a base técnica e científica da economia socialista, baseada na socialização dos meios de produção e no fim da subsunção de uma classe por outra. Por isto foi de fundamental necessidade, identificarmos nas teses quais as **vias de formação humana (social e individual) consideradas**, as quais podem ser observadas abaixo.

Quadro 23 - Vias de formação humana (social e individual) consideradas.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Considera-se também que o homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração (SAVIANI, 2007). Reivindicamos uma educação de classe por entender que no atual modelo de produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora, impedindo assim o avanço da luta de classes por falta dos elementos necessários para pensar e compreender a realidade atual
(RT14)	Escola enquanto o local privilegiado de sistematização do conhecimento e partem das contribuições de Saviani e Duarte. O entendimento objetivo do mundo exige a mediação da ciência e, portanto, da escola como local da sistematização e socialização deste conhecimento.
(RT20)	A formação se dá no âmbito da escola, porém não há como dissociar a educação e um projeto de sociedade. A escola cuja função social é potencializar o desenvolvimento das capacidades do educando e educanda estará necessariamente vinculada a um projeto social que se contraponha ao modo de produção capitalista, pois esse projeto limita o desenvolvimento humano. Contudo, a educação é um fenômeno distinto da existência da escola, e o processo educativo se dá nas mais variadas instâncias, tais como na dinâmica do movimento social (no caso o MST) e na organização da sociedade (o modo de produção). Ou seja, sob o capitalismo os processos de produção são eficientes na sua função pedagógica, tanto que se pode referir a uma pedagogia do capital.
(RT8)	Aponta-se que a escola é a principal via de formação na qual se deve investir, apesar de o processo educativo não estar restrito à escola, devendo este, onde quer que ocorra, estar ligado à uma crítica ao modo de produção do capital, e articular a educação ao trabalho, à política, e à cultura. Assim, deve haver um vínculo entre Educação e Trabalho; entre Educação e Cultura; Educação e Política – Portanto, uma educação vinculada às transformações das condições de vida e trabalho do grupo em que ela está inserida; à cultura como produção e representação da existência humana - atividade objetiva que se liga ao trabalho e à educação; e à participação nas lutas sociais contra o imperialismo e todas as formas de dominação existentes. Sendo assim, são necessárias gestão democrática, auto-organização dos educandos, criação dos coletivos pedagógicos, definição de conteúdos formativos socialmente úteis, além da busca incessante da universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada (MÈSZÁROS, 2005).
(RT28)	A importância do projeto de Educação do Campo está no fato de se propor a pensar a escola a partir de um “outro olhar sobre o campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004), ou seja, a partir dos seus sujeitos, com suas histórias de vida marcadas pela luta por terra, emprego,

	moradia, educação/escola, enfim, por uma vida digna.
(RT23)	Afirma a escola e o trabalho do professor são essa esta via, uma vez que as relações humanas são o principal material com que a escola lida, e é humano seu objeto de trabalho. A transformação de seres humanos é o que o trabalho dos professores objetiva.
(RT6)	A escola é a principal fonte acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Pode tornar-se pólo disseminador de cultura (Makarenko, s/d-a), e fonte de auto-conhecimento, formação e transformação do caráter; pode possibilitar a invenção do amanhã no hoje (Pistrak, 2000), se houver na escola o exercício de democracia, gerador de mentes criativas, capazes de auto-gestão e auto-determinação. Além da escola, também a ocupação aparece como uma das principais matrizes educativas do Movimento (Caldart, 2000), pois se o enraizamento (WEIL, 1979) é uma condição para que aconteça a formação humana na perspectiva deste Movimento, se é um lugar social de resistência e de ação do sujeito em oposição às tendências de exclusão (KUENZER, 2002) e abandono, então ele próprio deve ser considerado o processo educativo fundamental, neste caso.
(RT9)	Outras vias são consideradas em relação à formação dos educadores. Primeiramente, a formação de educadores articulada e desenvolvida diretamente no interior de assentamentos, assim, ao mesmo tempo em que se organiza a educação, transforma-se mais intensamente a realidade das áreas de reforma agrária, reestruturando-se a organização dos assentamentos, a organização da produção e, ainda, formam-se educadores. A partir da escola básica das áreas de reforma agrária, também se poderia montar estruturas pólos para o desenvolvimento da formação de professores em cada região do país, baseados na realidade de cada local. Em terceiro lugar, partir de um curso de especialização em educação no campo, no qual as turmas pudessem se especializar desenvolvendo atividades em assentamentos com cunho transformador. Concluído o curso de especialização, poderíamos alcançar uma educação, tanto na escola como no assentamento, que garantisse a reorganização do trabalho pedagógico nestes locais.

Os estudos analisados apontam ‘a escola como a principal via de formação na qual se deve investir, apesar de o processo educativo não estar restrito à escola, devendo este, onde quer que ocorra, estar ligado à uma crítica ao modo de produção do capital, e articular a educação ao trabalho, à política, e à cultura’. Aparece também nos estudos, a compreensão de que ‘a educação é um fenômeno distinto da existência da escola, e o processo educativo se dá nas mais variadas instâncias, tais como na dinâmica do movimento social (no caso o MST) e na organização da sociedade (o modo de produção)’. Desta forma, além da escola, ‘reconhece-se também a ocupação como uma das principais matrizes educativas do Movimento (Caldart, 2000), pois se o enraizamento (WEIL, 1979) é uma condição para que aconteça a formação humana na perspectiva deste Movimento, se é um lugar social de resistência e de ação do sujeito em oposição às tendências de exclusão (KUENZER, 2002) e abandono, então ele próprio deve ser considerado o processo educativo fundamental, neste caso’.

Cabe apontar, que a afirmação da escola e a afirmação que o movimento educa não podem ser excludentes entre si, sob pena de diminuir a função social de cada um deles, o que

atinge a relação entre as práticas educativas sistemáticas e a luta de classes pelo fim do capital e a construção do horizonte histórico socialista. O que queremos dizer é que é extremamente importante a aproximação da escola com as lutas sociais, mas que somente as lutas sociais não são suficientes para educar a classe trabalhadora no sentido da apropriação da cultura humana historicamente produzida, essencial para a humanização do ser humano. Por outro lado, no caso específico da Educação do campo, a participação na luta pela terra é uma condição fundamental para que se garanta as condições concretas para a apropriação da cultura humana.

Diante disto, gostaríamos de aprofundar os elementos sobre a ‘escola enquanto o local privilegiado de sistematização do conhecimento. O entendimento objetivo do mundo exige a mediação da ciência e, portanto, da escola como local da sistematização e socialização deste conhecimento’ (tese largamente criticada ou propositalmente ocultada nos estudos hegemônicos acerca da Educação do Campo, criticados no capítulo II desta tese). Os elementos contidos nesta antítese nos permitem explicitar uma perspectiva sistematizada que tem apoio na compreensão ontológica que também defendemos, de forma a apontar uma referência coerente que venha fundamentar um projeto de educação da classe trabalhadora neste período de transição.

Reconhecemos na afirmação citada, os elementos fundamentais sistematizados na ‘pedagogia histórico-crítica’. Esta pedagogia, registrada na obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” de 1991 aponta que os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos (elemento da crítica apresentada pelos autores), mas sim como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, de forma que o homem não se faz naturalmente, ele precisa apreender a cultura humana, e isto implica o objetivo do trabalho educativo, uma vez que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p.7).

Este objetivo do trabalho educativo vai sofrendo as determinações das modificações ocorridas na sociedade até chegar à forma institucionalizada com o surgimento da escola, que se transformou ao longo da História até assumir a forma hegemônica de educação. Segundo Saviani (2008, p.8), *esta forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as*

relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza.

Consideramos como necessário explicitarmos estes elementos no intuito de chamar a atenção para a gravidade da utilização ideológica, política e mercadológica do conhecimento científico/saber objetivo atrelado às teorias de conhecimento que desconsideram as necessidades humanas e compactuam com a destruição do ser humano genérico, através do rebaixamento da educação escolar da classe trabalhadora, a educação escolar pública. A *propriedade* das relações sociais necessárias à produção (que inclui a educação) foi atingida em seu cerne e chegou à última consequência na história humana, quando da passagem do feudalismo para o capitalismo: a divisão do trabalho, a diluição do processo produtivo e a consequente fragmentação da formação, a partir de uma apropriação parcializada da base técnica de produção. A base técnica e material não se refere somente à técnica em si, mas os elementos que compõem a própria técnica. Esta se refere, portanto, ao conjunto dos conhecimentos e dos elementos que se relacionam e se objetivam organizadamente na atividade produtiva.

Estes elementos da base técnica e o conhecimento sobre eles foram desenvolvidos através das relações entre homem-natureza; homem-homem; e homem-humanidade. Isto pressupõe o conhecimento das propriedades objetivas das matérias primas (da natureza), que tencionadas pelas necessidades e pela ação humanas, geraram o desenvolvimento de ferramentas que permitiram ao homem manipulá-las, e assim, acumulasse o conhecimento da relação entre si mesmo, a natureza e os outros homens (relações de produção). Isto constituiu o advento da técnica (do trato com as matérias primas; com as ferramentas e com o próprio trabalho), os quais, no contexto das relações sociais de produção, exigiram sua complexificação, sua alteração, necessárias à produção e reprodução da existência. A atividade produtiva (trabalho) é segundo Marx, uma atividade teleologicamente guiada. Isto significa que não é possível ao homem, por um lado, frente a uma necessidade, projetar uma nova forma a ser objetivada, sem que este se aproprie da generalização histórica do conhecimento produzido por seus antecessores, nem tampouco, por outro lado, que este produza e empregue um novo conhecimento elaborado em sua atividade produtiva na produção e reprodução da vida. E este é o processo por meio do qual o homem desenvolveu as condições objetivas para sua humanização, e cujo conhecimento gerado a partir deste, necessita ser transmitido às novas gerações de forma sistemática.

Esta compreensão nos remete a função social da Educação e da Escola. A educação, especialmente a educação escolarizada, deve responder à necessidade que o trabalhador, no processo de transição, se *aproprie* da cultura humana que o humaniza. Na sociedade de classes isto não é dado, mas sim conquistado por meio da luta pela educação pública, gratuita, que garanta às novas gerações a apropriação do conhecimento científico elaborado socialmente e acumulado historicamente. Na pedagogia histórico-crítica reitera-se que “o saber é o objeto específico do trabalho escolar”, e nesta pedagogia a tarefa proposta à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008, p.9).

Ocorre que em cada modo de produção, as relações de produção estabelecidas permitem diferentes níveis de apropriação da cultura humana. A educação pública ficando a cargo do Estado, conforme apontamos anteriormente, enfrenta as problemáticas inerentes à sua função na sociedade de classes, o que consideramos necessário refletir, uma vez que dada a luta entre as classes, a contradição é possível de ser instalada em diversos níveis das relações sociais, dentre elas, a escola.

Neste processo de luta de classes, conforme apontou o próprio Lênin (2010, p.27), surge o Estado *como produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes*. Engels (2010) também apresenta uma explicação esclarecedora ao tratar da *barbárie e civilização* em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* acerca do papel do estado na sociedade regida pelo capital:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder,

nascido na sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (Idem, p.213).

Este conceito pode ser verificado no Estado Brasileiro, no que diz respeito à luta de classes no campo, por um lado, através da estagnação da reforma agrária nos dois últimos governos Lula, e a forte repressão dos movimentos de luta social do campo quando da ocupação das terras improdutivas destinadas à reforma agrária, contabilizada pelo número de mortes de trabalhadores rurais, e os feridos em operações de reintegração de posse. Segundo a CPT³⁷, entre 1985 e 2010, cerca de 1.186 assassinatos de trabalhadores rurais foram registrados, e destes, apenas 91 foram julgados. Só em 2010, foram registrados 34 trabalhadores mortos. No que diz respeito ao financiamento público para o agronegócio e para a agricultura familiar, é expressão da luta de classes no campo. Foi divulgado pelo então ministro da Agricultura, Reinhold Stephanes, o financiamento de R\$108 bilhões para a safra 2009-2010, dos quais R\$93 bilhões vão financiar o agronegócio e R\$15 bilhões vão para o financiamento da agricultura familiar³⁸.

Estes e outros fatos, também ligados mais precisamente ao financiamento da educação, por exemplo, vem ocorrendo no momento histórico em que o Banco Mundial anuncia que a economia mundial entrou em "uma fase nova e mais perigosa", diferente da crise de 2008, cuja lição segundo o presidente do banco mundial, é que quanto mais se espera, medidas mais severas precisam ser tomadas. "A maioria dos países desenvolvidos já utilizaram tudo que podiam de política fiscal e monetária" disse ele. Afirma ainda que toda esta crise está transferindo "muito rapidamente, do ponto de vista histórico", o poder econômico do Ocidente para a China, e que o maior desafio para a atual crise está no continente europeu, com ameaças à existência do euro. Os investidores começam a se perguntar quanto tempo a Alemanha e a França vão continuar a sustentar os países ameaçados sem correr o risco de eles próprios terem suas notas rebaixadas³⁹.

Este processo demonstra que, ao concordamos com as elaborações de Engels e Lênin acerca do papel do Estado na sociedade do capital (que vem financiando a crise mundial e espremendo cada vez mais as massas trabalhadoras no mundo inteiro), devemos atentar para o fato de que o Estado não é um 'ente' eterno. Lênin (2010, pp. 103-122), ao tratar das condições

³⁷ Disponível em: <http://www.cut.org.br/destaques/20779/cut-contag-fetagri-mst-e-cpt-entregam-ao-governo-a-lista-dos-trabalhadores-rurais-marcados-para-morrer-e-pedem-providencias-energicas>

³⁸ Disponível em: <http://www.brasil.agenciapulsar.org/nota.php?id=4587>

³⁹ O GLOBO, 13 de agosto de 2011. Disponível em: <http://br.noticias.yahoo.com/presidente-banco-mundial-economia-mundial-entra-fase-perigosa-134200052.html>

econômicas do definhamento do Estado, nos fornece pistas fundamentais para compreendermos as relações que se estabelecem, no atual momento histórico, e no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, entre os movimentos de luta social e o Estado. Lênin recupera em Marx a questão da passagem do modo de produção capitalista para o comunismo, que é necessariamente um período de transição histórica. É a partir deste processo de transição que analisa, através das contribuições de Marx e Engels, a questão do fim do Estado, substituída pela ditadura revolucionária do proletariado, que é o período de transição política.

No campo da educação, é importante atentarmos para as indicações de Marx em *Crítica ao Programa de Gotha*, quando fica claro que o Estado deve financiar a educação pública, mas que a classe organizada deve dar a direção do seu conteúdo. Nas condições atuais ainda mais, quando sabemos que os trabalhadores da educação são os membros da classe trabalhadora (ou alguém alimenta a ilusão de que a burguesia vai dar aulas na escola pública brasileira?), mesmo que não haja a consciência de classe necessária para si, mas é papel dos movimentos de luta social, sindicatos e partidos dar a direção neste processo.

Lênin, citando Engels na sua carta a Bebel (2010, p. 108), aponta: o proletariado usa o Estado, não no interesse da liberdade, mas sim para triunfar sobre o adversário e, desde que se possa falar de liberdade, o Estado como tal deixará de existir. Ainda segundo Lênin (2010, p.109), a expressão “o Estado definha” *é muito feliz por que exprime ao mesmo tempo a lentidão do processo e a sua espontaneidade. Só o hábito é que pode produzir esse fenômeno, e sem dúvida o há de produzir.*

Muitos sintomas deste lento definhamento se fazem ver neste momento histórico. Na Inglaterra, berço da revolução industrial e baluarte da degradação da vida humana no século XIX, fato demonstrado por Engels em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* de 1842, vê-se hoje a revolta da juventude inglesa, que expõe através de ações desorganizadas e violentas (as quais necessitam se converter em uma luta da classe trabalhadora organizada), as consequências do desemprego, da educação de baixa qualidade, da falta de acesso á cultura, entre outros. Do plano de austeridade inglês colocado em prática para sanar o custo da crise, são obtidos dados concretos que explicam a indignação da juventude: no bairro londrino Tottenham, 35% dos jovens entre 16 e 25 anos estão desempregados; associado a isto, 75% dos recursos para projetos sociais foram cortados, o que se agrava com o fechamento de oito dos 13 centros de cultura da

cidade⁴⁰. Isto para sanar o maior rombo no orçamento público registrado na Grã-Bretanha desde a Segunda Guerra Mundial. Dados de 2010 apontavam que o déficit do país atingiria a casa dos 10,5 do PIB, cerca de 186 bilhões de Euros, quantia que representa um recorde na Europa⁴¹.

Todos estes dados, e muitos outros, da Itália, Grécia, Espanha, Portugal, Inglaterra e outros, demonstram que a democracia na sociedade capitalista não tem a menor possibilidade de ser uma democracia para todos. Segundo Lênin,

A sociedade capitalista não nos oferece senão uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria. A ditadura do proletariado, período de transição para o comunismo, instituirá pela primeira vez uma democracia para o povo, para a maioria, esmagando ao mesmo tempo, impiedosamente, a atividade da minoria, dos exploradores. (Idem, p.109).

Por isto a necessidade de quebrar as ilusões de que o Estado, precisamente o Ministério da Educação, está sendo democrático, por exemplo, com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), principal órgão que vem fomentando a Educação do Campo no Brasil. O Estado está sim, cumprindo seu papel de fomentar a democracia para as minorias. Estas, as denominadas ‘minorias’, por vezes aderem a estas iniciativas de maneira acrítica, como se estivessem sendo contemplados no interior da democracia burguesa. Em detrimento da luta pela educação pública e de qualidade para toda a classe trabalhadora, ressaltam as políticas para as minorias. Perguntamos: os trabalhadores do campo e afrodescendentes, por exemplo, são minorias em nosso país? Desta forma, as ditas minorias são parcialmente atendidas em suas reivindicações específicas, porque os recursos não permitem que a totalidade das minorias seja contemplada com as políticas focais de Estado e de governo. Por outro lado, não podemos analisar este fenômeno unilateralmente. A SECADI vem fomentando experiências significativas no campo da formação de professores, por exemplo, para a educação do campo. Semelhante ao que Marx apontou na crítica ao programa de Gotha, enquanto classe, os trabalhadores devem tencionar para que as políticas implementadas atenda as necessidades reais e concretas no âmbito educacional, pois não podemos esperar que o Estado, com a posição de classe que ocupa, o faça.

Sendo assim, quanto mais contradições houver entre as proposições políticas e pedagógicas dos movimentos de luta social e o Estado, melhor. Mesmo que, conforme apontamos

⁴⁰ Disponível em: http://www.juventuderevolucao.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1007

⁴¹ Disponível em: <http://www.portugues.rfi.fr/europa/20101020-governo-britanico-anuncia-drastico-plano-de-austeridade>

a partir das contribuições de Marx, Engels e Lênin, pressionemos o Estado pelo atendimento de reivindicações transitórias, não significa estarmos satisfeitos ou conformado com as migalhas que a burguesia nos dá por meio destas políticas focais. É por isto que um elemento imprescindível para a educação da classe trabalhadora, é a defesa da escola pública, de forma que se instalem as contradições e com estas as possibilidades da classe trabalhadora, neste período de transição, acessar a cultura humana elaborada historicamente.

Um aspecto que consideramos de grande relevância para que esta tese se constitua enquanto uma síntese provisória sobre as possibilidades para a educação da classe trabalhadora, diz respeito ao processo de produção do conhecimento acerca da Educação do Campo. Neste sentido destacamos dos estudos os **critérios de objetividade e/ou subjetividade no trato com a Educação do Campo**, os quais estão expostos abaixo.

Quadro 24 - Critérios de objetividade e/ou subjetividade no trato com a Educação do Campo.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Defesa da relação entre objetividade e subjetividade. Partiu-se da análise crítica dos dados da realidade educacional brasileira; das idéias pedagógicas hegemônicas e das reformas neoliberais que se sucederam na década de 1990; e da ação, da pressão política e da construção da proposta educacional de classe efetivada pelo MST. Desta forma adotou-se o materialismo histórico dialético como base teórico-metodológica, com as categorias empíricas e de análise elaboradas por Marx, Engels, Lênin e Lukács e das relações trabalho e educação desenvolvidas por Frigotto, Kuenzer, Taffarel e Saviani.
(RT14)	Defesa da relação entre objetividade e subjetividade. Compreende-se que somente é possível proceder a uma análise das proposições teóricas no campo educacional com base na realidade objetiva e em um método de apropriação desta realidade que tenha base materialista histórica e dialética. As categorias de método para análise tais como a historicidade, a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis, uma vez que a verdade objetiva enquanto concordância entre pensamento e realidade, não é um problema que se possa resolver teoricamente pelo confronto entre diferentes pensamentos; a verdade só se constituirá a partir da relação entre pensamento e realidade, e só assim será práxis. (KUENZER, 1998, p. 58).
(RT20)	Apontam para a relação entre subjetividade e objetividade na medida em que, em relação ao método, adotou a perspectiva histórica, na qual as condições materiais da existência determinaram a escolha de uma perspectiva científica humana, emancipadora e construída socialmente, articulada aqui com o referencial metodológico, sintetizada na demarcação da: <i>dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.</i> (FRIGOTTO, 2006).
(RT8)	Apontam para a relação entre subjetividade e objetividade na medida em que, em relação ao método, adotou a perspectiva histórico-dialética. A visão de sociedade orienta em grande medida a análise e, conseqüentemente, a práxis sobre esta realidade.
(RT28)	Apontam para a relação entre subjetividade e objetividade na medida em que, em relação ao método, adotou o trabalho numa perspectiva histórico-crítica, por ter a pesquisa, como

	referencial teórico, o materialismo histórico dialético, o qual se apóia “na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática” (MARTINS, 2000). Concordo, neste caso, com Cassin (2005) quando diz da necessidade de se retomar as análises mais “amplas e estruturais que possibilitem entender a educação neste contexto de “reorganização do capital”, apresentando-se este como capital globalizado, neoliberal”.
(RT23)	O estudo se apoia na relação objetividade-subjetividade. O referencial teórico adotado na pesquisa baseou-se no materialismo dialético e na premissa de que o trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo nesse processo. Realiza-se uma articulação entre as leituras sobre os aspectos macro da reforma educativa e os conflitos e mediações por ocasião de sua implementação, em que as políticas públicas são ressignificadas, reapropriadas ou rejeitadas. Uma teoria que tente integrar os níveis macro, meso e micro, é favorável para uma aproximação da realidade onde os processos sociais determinam os tipos de atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula e os efeitos das reformas sobre ele.
(RT6)	Relaciona objetividade-subjetividade, afirmando que parte do entendimento de que os fenômenos humanos resultam da ação humana sobre as circunstâncias materiais que, por sua vez, dão base para a compreensão do real.
(RT9)	Relaciona objetividade-subjetividade. Subsidiou o estudo na matriz do materialismo dialético, para o qual o princípio de partida para a edificação do sistema de suas categorias de análise se dá a partir da relação do pensamento com o ser, demonstrada por Tonet (2005), que a relação entre objetividade (trabalho) e subjetividade (educação) se realiza não como momentos separados, mas que compõem o ato humano como um todo. Sendo assim, a educação, como integrante do momento da subjetividade é, do ponto de vista ontológico, tão importante quanto a ação concreta e direta sobre a realidade a ser transformada, assim como a formação de uma consciência revolucionária não é apenas subjetiva, mas igualmente objetiva.

Para tratar das antíteses, recuperaremos em primeiro lugar elementos acerca da teoria do conhecimento, as quais nos remetem ao tratamento teórico dado à questão da crítica à educação específica para o campo com fundo na fragmentação campo-cidade, a qual nos impõe a reflexão sobre a fragmentação trabalho-educação, e às proposições educacionais e pedagógicas que contribuam para enfrentarmos estas problemáticas. Nosso destaque é para os fundamentos ontológicos da relação entre trabalho e educação, cuja hipótese que defendemos é que a apropriação da base técnica e científica do trabalho pelo trabalhador é uma condição fundamental da educação da classe trabalhadora no período de transição, considerando todas as contradições em meio ao modo de produção do capital, e, portanto todos os limites e todas as possibilidades para que isto ocorra.

Neste sentido, recuperamos inicialmente os elementos explicativos acerca da teoria do conhecimento. A essência da teoria do conhecimento segundo Schaff (1995, p.71) se refere à análise filosófica do processo do conhecimento e dos seus produtos. Kosik (1976, p.10), ao tratar do problema da relação entre os fenômenos e essência, aponta que esta não se manifesta

imediatamente ao homem e que, portanto, faz-se necessária uma teoria do conhecimento que permita aos cientistas uma abordagem ampla da realidade, a qual somente é possível através de uma teoria crítica do conhecimento. Para Kopnin (1978, p. 48), a evolução da filosofia como teoria e método do conhecimento é uma necessidade histórica, assegura à filosofia uma ligação vivificante com diversos campos da ciência. Essas elaborações partem de uma questão fundamental que entendemos como necessária à compreensão da produção do conhecimento acerca da educação no meio rural, a saber: como é possível ao homem conhecer? A necessidade desta pergunta se coloca na medida em que, dentre as teses e dissertações analisadas há um número expressivo de pesquisas que tomam como base uma determinada teoria do conhecimento, cuja base explicativa é o presentismo e a subjetividade. Portanto, faz-se necessário entender estas formas sistemáticas que a humanidade desenvolveu de forma a confrontar as teses e as antíteses, e identificarmos as contradições que formam esta particularidade que é o conjunto das teses e dissertações aqui analisadas.

O processo de conhecimento se dá pela tríade sujeito (que conhece), objeto (a ser conhecido) ou o objetivo do conhecimento, e o conhecimento como produto do processo cognitivo. Tratamos aqui da gnosiologia, que constitui as teorias do conhecimento e revela pressupostos ontológicos relativos à visão de mundo implícita em toda produção científica (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.125). Segundo Schaff (1995, p.73), processo de conhecimento é uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais que chama de conhecimento. É neste processo que buscaremos a compreensão do que significa a produção científica acerca da educação no meio rural expressar *uma crítica à educação e à política específica para o meio rural; uma crítica utilitarismo, pragmatismo, ecletismo idealismo e existencialismo na educação do campo; e tratar as elaborações teórico-metodológicas atreladas à luta concreta dos trabalhadores.*

Schaff (1995, p.73) descreve três modelos teóricos a partir dos quais é possível a interpretação da relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. O primeiro deles subtende a construção *mecanicista* do que denomina de *teoria do reflexo*. Nesta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito. Neste modelo, aparece o conceito clássico de verdade, no qual um julgamento é verdadeiro quando o

que ele formula é conforme ao seu objeto.

O segundo modelo, é denominado por Schaff (1995, pp.74-75) de idealista e ativista. Neste a predominância se volta ao sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção. Este modelo caracterizou-se em diversas filosofias subjetivistas-idealistas, no seu estado puro, no solipsismo. Assim, a atenção está centrada sobre o sujeito a quem se atribui o papel de criador da realidade, desaparecendo o objeto do conhecimento, fixando-se no fator subjetivo do processo cognitivo.

No terceiro modelo, não se limita à preponderância de um dos elementos da relação cognitiva – objeto ou sujeito, mas opõe a esta o princípio da sua interação, no qual é atribuído um papel ativo ao sujeito, submetido, por outro lado, a diversos condicionamentos, às determinações sociais que introduzem no conhecimento uma realidade socialmente transmitida. Neste modelo, tanto o sujeito quanto o objeto mantem sua existência objetiva real ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. E um elemento é importante neste processo: *esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade.* (SCHAFF, 1995, p.75).

Schaff (1995) coloca a questão acerca da possibilidade de existirem outros modelos da relação cognitiva, apontando que a resposta é evidentemente afirmativa, porém afirma que estes modelos não tiveram a sua atenção por apresentarem um modelo anticientífico, até mesmo místico, que lhes tira não só todo o valor heurístico, mas ainda toda a capacidade de impressionar os espíritos jovens contemporâneos. Acontece que no quadro atual do desenvolvimento científico das ciências humanas e sociais, e, como vimos, em nossa tese isto se explicita, esta concepção anticientífica aparece como uma tendência que ganha força nos programas de pós-graduação, nos cursos de formação. E sabemos o que estas concepções significam para a luta da classe trabalhadora.

O que queremos destacar são os elementos que retiramos para definirmos por uma teoria educacional e pedagógica, discutindo-os por meio das antíteses apresentadas, além das possibilidades da relação entre o sujeito e objeto de uma forma geral, no campo educacional. Sánchez Gamboa (2007) nos forneceu importantes contribuições para aprofundarmos nesta relação. Segundo ele, toda pesquisa apresenta pressupostos, os quais se desdobram concepções teóricas sobre os fenômenos educativos:

- a) a primazia do objeto ou do sujeito, ou mesmo a ênfase da relação entre eles;
- b) a consideração ou não de recortes ou rupturas do objeto com relação ao seu

contexto ou entorno; e c) a compreensão do objeto do conhecimento como um todo e suas articulações com as partes constituintes. (Idem, p.126).

Sobre a primazia do objeto ou do sujeito – pressuposto ‘a’-, trabalha com a hipótese de que os pressupostos gnosiológicos que se referem às concepções de objeto, sujeito e à relação entre eles no processo cognitivo diferenciam-se segundo as abordagens epistemológicas, e relaciona aos três grandes enforques analisados por ele. Assim, as pesquisas de caráter empírico-analítico que pressupõem a primazia do objeto; as fenomenológico-hermenêuticas centram o processo cognitivo no sujeito; e as crítico-dialéticas, que privilegiam a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.127).

No que diz respeito ao entendimento do objeto estar separado do seu entorno ou inseridos em contextos – pressuposto ‘b’-, trabalha com a hipótese que diferentes modelos de investigação se diferenciam na maneira de delimitar, separar, ou relacionar os fenômenos com seus entornos. Nas pesquisas empírico-analíticas, procura-se separar o objeto do seu contexto e controlar as interferências deste contexto (variáveis externas ou intervenientes). Na abordagem fenomenológica-hermenêutica, precisa-se do contexto para que se compreenda o sentido e o significado do fenômeno, que são dados pelo contexto cultural onde acontece a relação cognitiva. Na abordagem crítico-dialética, o entorno ou contexto é tomado como o conjunto das condições materiais concretas determinantes das características da construção do objeto. (Idem, pp.127-128).

Com relação ao terceiro pressuposto –‘c’-, que se refere à compreensão do objeto do conhecimento como um todo e suas relações com as partes que o constitui, em cada tendência epistemológica há uma forma de relacioná-los. Nas abordagens empírico-analíticas supõe-se um todo previamente limitado e isolado de seus contextos, passível de ser dividido em partes ou variáveis. Em outra abordagem o todo, sem ser previamente definido ou delimitado, pode ser recuperado ou ser o resultado de uma elaboração realizada pelo sujeito em um contexto cultural e social específico, a partir de manifestações, indicadores, expressões ou sintomas, de um fenômeno determinado. O todo é recuperado à medida que as partes escondidas por trás das formas, são articuladas. Outra forma de compreender o todo, na abordagem dialética, que resulta do processo de articulação entre os dados objetivos e a interpretação do sujeito. Há uma dinâmica de transformação do todo em partes e das partes em todo, que é possível na medida em que os fenômenos se relacionam entre si, de tal maneira que o mesmo fenômeno pode ser entendido

como uma totalidade composta de partes que se relacionam, como as partes como síntese do todo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p.129-130).

Com estes elementos, gostaríamos de refletir acerca da ***crítica à educação e à política específica para o meio rural***. Em primeiro lugar, é necessário destacarmos que incorreríamos em um erro se deixássemos de considerar que em todo particular há uma singularidade, assim como há expressões do geral. Mas os estudos chamam a atenção para uma questão que se relaciona com a forma histórica do atual modo de produção: que não podemos nos limitar às singularidades (ou a uma parte do fenômeno) recortando-a do movimento geral que a determina. Foi possível constatar esta tendência no grupo dos estudos que tinham como base o presente, as especificidades, a subjetividade. Mais grave ainda quando estas singularidades passam a ter como critério de verdade a subjetividade, chegando ao extremo da impossibilidade de conhecermos o real, na medida em que cada indivíduo pode identificar e atribuir sentidos ao real a partir do limite dos seus sentidos.

As antíteses defendidas, portanto, nos aponta para a necessidade de atentarmos para o movimento mais geral que determina as singularidades, que dão a estas suas características, as quais não podem ser ignoradas na compreensão de um fenômeno, por nos manter na perspectiva da aparência fenomênica e não contribuir para superação da problemática real. Em outras palavras, falar da educação do trabalhador do campo implica em considerarmos como o trabalho se organiza na sociedade, e não apenas na dimensão rural desta, o trabalho, cuja apropriação pelo capital determina as relações sociais neste modo de produção. Quando se reivindica o não fechamento das escolas do campo, é necessário refletirmos porque elas estão fechando, evitando a compreensão de que elas estão fechando porque são ‘do campo’. Muitas escolas nas cidades estão sendo fechadas, pela violência em determinados bairros, pela falta de estudantes em outros, ou para economizar o ‘gasto’ público, abarrotando as salas de aula de crianças e jovens, sem a contratação de novos professores em respeito á lei de responsabilidade fiscal. Temos que nos valer de uma teoria do conhecimento que nos permita reconhecer a essência do fenômeno; a verdadeira origem dos problemas.

Outro elemento em relação a esta tese da crítica à especificidade da política, é que, em determinada circunstância, os trabalhadores do campo estarão lutando contra os trabalhadores da cidade. Isto porque, se observarmos o reduzidíssimo orçamento geral da união e os recursos que são destinados à educação, por exemplo, com as políticas específicas pode-se estar reivindicando

que os recursos sejam destinados a esta, ou aquela política, competindo a classe entre si para mostrar qual a necessidade mais urgente. Assim um princípio que os trabalhadores devem perseguir é o da não oposição entre campo e cidade. Podemos recuperar em um clássico escrito por Trotsky em 1929, o *Programa de Transição*, a tese da aliança entre operários e camponeses, a qual aponta que

no campo, o operário agrícola é o irmão de armas e o equivalente do operário da indústria. São duas partes de uma só e mesma classe. Seus interesses são inseparáveis. O programa das reivindicações transitórias dos operários industriais, é também, com mudanças em uma ou outra parte, o programa do proletariado agrícola. (TROTSKY, 2003, p.22).

Não queremos com isto ocultar, ignorar que existem singularidades entre o modo de vida no campo e o modo de vida na cidade, não se trata disto. Trata-se de colocar no centro das nossas reivindicações, neste período de transição, a possibilidade histórica de unificarmos a luta no que diz respeito a uma das reivindicações da classe no âmbito de uma das esferas fundantes da vida do ser social que é a educação. A educação é uma condição da humanização de homens e mulheres, sejam eles do campo ou da cidade. Se pensarmos a relação campo-cidade no processo de hominização e humanização (no qual a educação tem uma contribuição imprescindível), veremos que a cisão campo-cidade perde o sentido quando perguntamos sobre o marco da hominização, pressuposto para a humanização, que foi o fim do nomadismo e a fixação do homem na terra, sem o que as cidades não existiriam (porque foi ali que elas nasceram), o que garantiu um salto qualitativo no desenvolvimento das forças produtivas. Como observa Dawkins (2009, p. 48) em sua obra acerca da história da evolução, *tendemos a considerar “urbano” a antítese de “rural”, mas na perspectiva mais longa que este livro precisa adotar, os habitantes das cidades deverão ser agrupados com os agricultores na comparação com os caçadores-coletores*. Marx e Engels (2007, p.52) apontam que,

A maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. (...). (...) Aqui se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão. (...) A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, uma condição que, por seu turno, depende de uma massa de pressupostos materiais e que não pode ser satisfeita pela mera vontade, como qualquer um pode constatar à primeira vista. (...). A separação entre a cidade e o campo também pode ser apreendida como a separação entre capital e propriedade da terra, como o início de uma existência e

de um desenvolvimento do capital independentes da propriedade da terra, o início de uma propriedade que tem como base apenas o trabalho e a troca.

O princípio da oposição justifica boa parte das pesquisas que compõem o grupo de teses que defende a especificidade da educação para o meio rural. Esta justificativa gira em torno da crítica a uma educação ‘urbanizada’ ou ‘urbanocêntrica’, na qual se atribui o problema da educação no meio rural ao seu currículo ou as pedagogias adotadas por esta, a uma prioridade que vem sendo dada à cidade no processo de desenvolvimento histórico. Um exemplo importante que se contrapõe a esta ideia, pode ser visto através do *Jornal Sem Terra* de abril de 2011, no qual, em reportagem acerca dos 15 anos do massacre de Eldorado dos Carajás o MST apresenta um balanço do que foi feito em termos de reforma agrária e desenvolvimento dos assentamentos rurais. As propostas concretas para melhorias da vida no campo estão divididas em três eixos – Terra, Assentamentos e Educação. O primeiro ponto do eixo *educação* diz exatamente o seguinte: *fazer uma campanha nacional de caráter emergencial para erradicar o analfabetismo nas áreas rurais e urbanas, financiada através de recursos públicos, articulada entre governo federal e movimentos sociais, igrejas, sindicatos, comunidades.* (JORNAL SEM TERRA, Abril de 2011, p.8). Ao pontuar a reivindicação da erradicação do analfabetismo *em áreas rurais e urbanas*, o MST dá um passo importante na direção da unidade entre campo e cidade. Contrastando esta reivindicação com os dados obtidos em pesquisa realizada por Vendramini (2008), a mesma constata que nas teses e dissertações que estudam as ações do MST predominam as análises que focalizam as questões educacionais, escolares e pedagógicas, dissociadas do trabalho e das relações sociais. Esta observação de Vendramini é de extrema importância para que se compreenda que a base fundamental da dissociação entre campo e cidade é a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção.

Os movimentos de luta social devem atentar para esta contradição em relação à produção do conhecimento, entre o que vem defendendo enquanto reivindicação, e o que vêm defendendo os pesquisadores com os quais se relacionam. Muitos pesquisadores intentam com suas pesquisas ajudar nas lutas, neste caso, em especial, a luta pela educação, mas também precisamos reconhecer, dentre as teorias do conhecimento, aquelas que possibilitam uma apropriação mais fidedigna possível da totalidade das relações sociais que determinam os fenômenos do real.

Neste sentido é que aprofundamos acerca do marxismo, e do materialismo histórico dialético como uma possibilidade teórica para que a classe se apoie como uma referência segura

para separar o que fenomênico do que é essencial, apreendendo os nexos e relações entre estes. O que é importante colocar, é que o marxismo enquanto teoria do conhecimento, não dissocia a gnosiologia da ontologia, é ao mesmo tempo lógica e teoria do conhecimento. (KOPNIN, 1978, p.43). Assim, a escolha do modelo do processo cognitivo não é aleatória. Conforme Schaff (1995, p.76) está indissolúvelmente ligada à visão do mundo no enquadramento e na base da qual esta escolha se faz. Em primeiro lugar, significa que, em termos da relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, *fica claro que para o materialista o objeto do conhecimento – fonte exterior das percepções sensoriais do sujeito que conhece-, existe objetivamente, fora e independentemente de qualquer espírito que conhece.* (SCHAFF, 1995, P.76).

No que se refere à concepção individualista e subjetivista, o indivíduo está isolado da sociedade e subtraído à sua ação; (...) é encarado abstraído da cultura e, portanto, reconduzido à sua existência biológica que determina de uma maneira natural os seus caracteres e as suas propriedades. (Idem, p.78).

Por isto a crítica ao *utilitarismo, pragmatismo, ecletismo, idealismo e existencialismo na educação do campo*. A consequência de nos pautarmos por estas lógicas, é que estas *não elevam o nível do indivíduo, do sujeito, no processo do conhecimento; pelo contrário, baixa-o*. Assim, o indivíduo se reduz à sua condição biológica e *a introduz no processo do conhecimento por intermédio de seu aparelho perceptivo; apenas registra e transforma os impulsos vindos do mundo exterior.* (Idem, p.78).

Para superar este patamar, é necessário reconhecermos que o homem, o sujeito, é o conjunto das relações sociais e este fato tem consequências no processo de conhecimento. A primeira delas é em relação a uma visão de mundo, o que significa que

a maneira de o aperceber, de distinguir os elementos determinados, a dinâmica das percepções, etc. – está ligada à linguagem e ao seu aparelho conceitual que recebemos da sociedade por intermédio da educação considerada como a transmissão da experiência social acumulada na filogênese. (Idem, p.82).

A segunda, é que *nossos julgamentos são socialmente condicionados por sistemas de valores que aceitamos e que possuem todos, um caráter de classe.* (SCHAFF, 1995, p.82). Por isto, apontamos a necessidade de recolocarmos o que aponta a tese sobre a apropriação das ***elaborações teórico-metodológicas atreladas à luta concreta dos trabalhadores.*** Diante desta tese, é necessário atentarmos que não se trata de confundir o conhecimento objetivo com o que a classe trabalhadora consegue se apropriar deste (isto seria rebaixar o ensino da classe), mas que se torna necessária uma teoria do conhecimento que permita que a classe trabalhadora se aproprie

do conhecimento objetivo o mais próximo possível da sua totalidade, possibilitando a compreensão e apropriação do real necessárias a uma luta cada vez mais organizada, e à sua formação humana. As elaborações teórico-metodológicas que tenham a intenção de se alinhar a uma perspectiva da classe trabalhadora do campo, necessitam estar fundadas nesta compreensão. Neste sentido é que no materialismo histórico dialético se articulam os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, que estão relacionados indissociavelmente. Um elemento fundamental desta teoria do conhecimento é o papel da prática (da práxis) no processo do conhecimento, da importância desta categoria na concepção do sujeito que conhece. Podemos aprofundar esta compreensão com a sistematização realizada por Pinto (1979), ao destacar três esferas da lógica dialética em que se desdobra o problema do conhecimento.

- a) A *gnosilogia*, compreendendo o que tradicionalmente se entende por “teoria do conhecimento”, isto é, o estudo da origem, organização e validade do mundo das ideias, enquanto representação de coisas objetivamente reais. (...) ver-se-á como as estruturas nervosas superiores chegam ao grau de perfeição que as habilita a representar as propriedades das coisas em caráter abstrato e universal, e depois a combinar essas representações em relações tais que refletem corretamente as relações existentes entre os dados objetivos dos seres, existentes anteriormente ao surgimento da consciência que os apreende. (...)
- b) A *lógica*, que estuda a estrutura e funcionamento dos processos segundo os quais as ideias se relacionam umas às outras, em operações mentais, de que resultam conclusões pelas quais o homem se guia na apreciação do mundo, de si mesmo, da vida, e de que se serve para se propor finalidades de ação e efetivá-las por intervenções práticas no plano material. (...) a dialética constitui-se nesta forma especial de concepção lógica justamente porque aprecia o processo da gênese do pensamento em função dos processos de desenvolvimento da realidade em conjunto. É no domínio da lógica que entram em contato e se unificam os dois hemisférios, o subjetivo e o objetivo, do processo do conhecimento, sob forma de unidade de pensamento e ação. (...)
- c) A *epistemologia* representa a teoria da ciência. (...). Trata da realização da ciência no ato concreto, efetivo, em que se constitui cada uma das suas divisões em particular. (...) Ocupa-se do resultado cognoscitivo obtido, cristalizado em determinada ciência (...) que, portanto, forma um “objeto” que o pensamento filosófico, com o emprego do método dialético, procura explicar nos fundamentos, e sistematizar nas relações com as demais classes do saber científico, e estudar nas aplicações que os homens podem lhe dar. (...) Só a dialética que não se transvie nas fabulações idealistas pode organizá-la com perfeição, porque introduz o conceito de “trabalho” como categoria decisiva para a compreensão epistemológica (PINTO, 1979, p.67-69).

As observações de Pinto - como é possível constatar-, estão situadas na discussão gnosiológica mais geral, e tem o papel de demonstrar a diferença entre as lógicas dialética e formal. Mesmo considerando como base articuladora da lógica dialética o trabalho, seu objetivo

foi explicitar como opera a lógica dialética. E fica claro que o princípio do materialismo, ou seja, das determinações reais concretas existirem independentemente da nossa consciência, ser algo extremamente necessário neste momento onde se observa o recuo da teoria (MORAES, 2001) e somente o método materialista histórico dialético e a teoria marxista foram elaborados com base nesta premissa, articulando-a a necessidade histórica da humanidade, que é a superação da sociedade de classes e o fim da propriedade privada dos meios de produção.

Com base nas premissas explicitadas e analisadas, os estudos apontam **tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual**, as quais podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 25 - Tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual.

Tese	Conteúdo da categoria
(RT16)	Demonstra a necessidade de uma consistente base teórica para a materialização da proposta educacional do MST. Defende que a teoria para a educação do Movimento com a finalidade de auxiliar no processo de emancipação da classe trabalhadora é a concepção de homem e de mundo da filosofia marxista: o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento e o projeto histórico socialista como teleologia. Reafirma a necessidade de uma precisão teórica e política maior para o aperfeiçoamento e para a possibilidade de materialização da educação do MST, pois o ecletismo identificado na constituição da proposta educacional do Movimento, mesmo que no campo da esquerda, é resultado da secundarização da teoria.
(RT14)	Crítica à não consideração do trabalho em sua dimensão ontológica, como forma de produção da existência humana e, desta forma, enxergam nele unicamente seu caráter utilitário. É evidente que é sempre possível dizer que “qualquer espaço é um espaço educativo”, mas há que dizer que, para os proponentes dos projetos de educação do campo aqui analisados, não há diferença entre o que se faz na escola e na vida, dando a mesma importância a ambas. O fato do “Movimento por uma Educação do Campo” exigir escola para todos, é um elemento de avanço no que concerne ao direito destas populações à educação. O que aqui se deve lembrar, é que os projetos se pautam numa visão empirista da realidade do agro, apostando demasiadamente no poder da escola como transformadora desta realidade.
(RT20)	Um fator crucial é que a ação do MST se dá sobre a esfera pública, a ocupação se faz na escola pública, estatal, que é um espaço de disputa hegemônica. Isso, ao fim e ao cabo, evidencia que o ato de ocupar a escola não é uma prerrogativa exclusiva do MST, mas sinaliza que há possibilidade de a escola ser ocupada pela comunidade que a constitui, em circunstâncias distintas. Assim, a ocupação da escola na práxis educativa do MST é passível de ampliação para outras realidades escolares, assim como nas do próprio movimento. Quando se pretende “ocupar” algo, há que se destacar qual o conteúdo, “com o que” se ocupa, que não se faz somente com os sujeitos, mas, com um projeto de sociedade.
(RT8)	É necessário trabalhar com: a noção de coletividade na escola, nos cursos, nos encontros infantis de forma que a educação nesse deve ser a luta contra os fenômenos e tradições negativas herdadas da sociedade capitalista; com a relação dialética entre os processos educativos e os assentamentos; a organização da educação escolar, no contexto de condições institucionais imposta pelo Estado burguês, que é um provedor de direitos, mas não garante a

	emancipação; com a apropriação, pela militância, da fundamentação teórica necessária para alavancar o trabalho pedagógico, vinculando-o aos processos amplos de organização e transformação da sociedade; com a formação da consciência de classe, que não se dá de maneira automática, exigindo-se, um longo processo educativo tanto nas escolas, como nas atividades não-escolares. Para o MST, as lutas econômicas, políticas e culturais não estão separadas da luta pelo acesso à educação escolar, como uma luta cultural que se inscreve nos objetivos do Movimento, pois compreende-se que o acesso à escola constitui uma premissa básica para facilitar a formação político-ideológica. O desconhecimento é uma péssima companhia, ele diminui o potencial de contribuição que o ser humano pode dar às lutas sociais e à transformação da sociedade como um todo.
(RT28)	Há a necessidade do espírito coletivo entre os sujeitos, o que não só é possível como também essencial às lutas pela terra de trabalho e pela escola do campo. O debate em torno do tema educação rural/do campo, hoje, não pode prescindir de uma visão mais ampla do todo que envolve a constituição de nossa sociedade ao longo da nossa história. O desafio maior a ser vencido, está em como fazer com que esta nova proposta de fazer educação encontre eco nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais, construir novos mecanismos, novas formas de luta, através dos quais possa desencadear um processo revolucionário que poderia ou pode começar pela escola, e tenha como foco a ser atingido, as pessoas e as estruturas, numa perspectiva de que esta seja integral, conscientizadora, política, que possibilite aos sujeitos a plena cidadania a que têm direito, que consigam constituir-se enquanto sujeitos de classe.
(RT23)	Entende que para definir uma política pública de educação para o campo, tendo em vista a melhoria das condições de vida da população que vive no meio rural e a defesa de seus direitos e de sua capacidade de autodeterminação, é preciso levar em consideração as mudanças mais estruturais nas circunstâncias em que vivem estas pessoas. Considerando o nível macro, relativo à forma como está socialmente organizado o trabalho no campo, abrimos uma perspectiva mais coerente para pensar o desenvolvimento da autonomia e da profissionalização das professoras, como trabalhadoras do campo que são. O problema, como entendem os movimentos que defendem uma educação “do campo” e “para o campo”, é que as políticas públicas ignoram a diversidade das populações que vivem e trabalham no meio rural. Está em jogo a relação campo x cidade, em que o campo aplica as políticas produzidas na cidade e não se qualifica para produzir políticas que expressem suas próprias perspectivas. Este problema se expressa no PEA.
(RT6)	- A possibilidade de unificação dos movimentos sociais relacionados com a Via Campesina em torno do debate sobre a Educação do Campo, a fim de que se fortaleçam e as suas reivindicações, assim como a unidade de setores do Movimento, que tradicionalmente atuavam de forma separada; - a superação de uma realidade tradicionalmente fragmentada, a separação entre a formação política e a técnica, entre a vida política e a vida escolar; - no que diz respeito à relação currículo e método ou conteúdo e forma, constata que houve um desenvolvimento bastante elaborado a respeito dos conceitos de formação humana, de aprendizagem nos materiais estudados, no entanto, não encontramos uma presença mais aprofundada de teóricos como Vigotsky (nos documentos do Movimento) e Leontiev (mais ausente nos conteúdos curriculares – oficiais e ampliados - da formação de educadores/as); - neste sentido sugere que cada formação pedagógica do Movimento inclua, além do debate já bastante amplo sobre a relação indivíduo/coletivo, um aprofundamento da relação linguagem/atividade, e aprendizagem/desenvolvimento, para o que é necessário mais do que um aumento na carga horária de psicologia. É necessário aprofundar o reconhecimento da historicidade do desenvolvimento humano e re-dimensionamento da formação humana como parte da educação e da teoria pedagógica; a apropriação da psicologia histórico-cultural,

	que conseguiu apreender a unidade, a mútua implicação, a influência e a constituição entre ser humano e sociedade; - Considerando a adoção do que chamou de currículo ampliado e adaptado às necessidades dos Movimentos Sociais e à realidade específica da escola, a experiência, ainda que de difícil generalização, constitui um exemplo inquestionável para outras experiências no que diz respeito à unidade entre o processo de formação e os princípios sobre os quais está constituída esta formação, que são, ao mesmo tempo, os fundamentos e a natureza da proposta.
(RT9)	- necessidade de maior apropriação acerca do projeto social que se quer construir e como este se caracteriza na sua natureza de ser – o socialismo; - uma formação de sujeitos históricos que transformam e constroem a realidade em que vivem, sob a base dos valores onilaterais e socialistas, na qual destacou-se a perspectiva da formação do educador nas várias dimensões do ser humano, uma formação ligada à educação do campo, educadores populares e militantes; - quanto aos componentes curriculares que constituem uma organização curricular baseada em quatro grandes eixos que articulam e orientam o conjunto dos componentes a partir de uma postura interdisciplinar, deve promover a troca de diálogos entre os diferentes conteúdos tratados nas disciplinas específicas. Para tanto, uma alternativa foi a forma de organização da pesquisa durante o desenvolvimento do curso se constituiu neste espaço interdisciplinar que toma problemas vitais como ponto de partida; - um maior domínio teórico, pelos educandos, dos instrumentos técnicos e das categorias empíricas e teóricas, da pesquisa científica de matriz dialética; - a apropriação durante o curso, das ferramentas, ou instrumentos de pensamento que permitem a compreensão, análise e transformação da realidade. Isto é, a não apropriação das categorias do materialismo histórico dialético, ou da ciência dialética, proposta pelo projeto pedagógico do ITERRA/IEJC. - a compreensão da totalidade do processo em que os educandos estão envolvidos, no interior do Instituto, e o seu papel enquanto uma nova forma de organização das relações de produção do conhecimento que é desenvolvida na escola. - a disposição das condições necessárias para a continuidade dos estudos realizados durante o tempo comunidade. - o fortalecimento da formação em relação aos aspectos técnicos específicos da área da pedagogia, que supra a necessidade de instrumentos para atuarem, enquanto educadores, também em sala de aula. - que os cursos de formação de educadores do campo terem que estar suleados pelo projeto social defendido pelos movimentos camponeses revolucionários, esteja articulado às lutas sociais mais amplas de transformação radical da estrutura do modo de produção vigente. Esta necessidade aparece, nos mecanismos de coação e coerção sofridos pelos movimentos camponeses por parte do Estado que circunstanciam os financiamentos, que não garantem a manutenção da escola, rebatendo diretamente na sua existência. - o enfrentamento da divisão do trabalho que tenciona a direção da formação humana, através da implementação de políticas públicas, na qual se insere a dos educadores.

Nos estudos analisados, identificamos as tendências para a educação sob a forma de necessidades que as experiências investigadas suscitaram, e que necessitam ser respondidas no plano da práxis social. No que diz respeito às necessidades, uma das principais é a superação, na *Educação do Campo*, é a superação do ecletismo teórico que fragiliza uma proposta educacional para educação da classe trabalhadora; a superação de tendências teóricas que privilegiam a

prática cotidiana formulando uma identidade entre a vida e a educação escolar; a apropriação, pela militância, da fundamentação teórica necessária para alavancar o trabalho pedagógico, vinculando-o aos processos amplos de organização e transformação da sociedade; a ocupação da escola pública, estatal, enquanto um espaço de disputa; a luta pelo acesso à educação escolar, como uma luta cultural que se inscreve nos objetivos do Movimento, pois se compreende que o acesso à escola constitui uma premissa básica para facilitar a formação político-ideológica; a incorporação das contribuições de teóricos como Vigotsky e Leontiev nas elaborações teóricas dos movimentos de luta social; aprofundar o reconhecimento da historicidade do desenvolvimento humano e re-dimensionamento da formação humana como parte da educação e da teoria pedagógica; a apropriação da psicologia histórico-cultural, que conseguiu apreender a unidade, a mútua implicação, a influência e a constituição entre ser humano e sociedade; necessidade de maior apropriação acerca do projeto social que se quer construir e como este se caracteriza na sua natureza de ser – o socialismo.

A necessidade de que a Educação do Campo responda a estas necessidades, foi demonstrada ao longo deste capítulo a partir dos elementos explicitados, acerca das categorias de análise, as quais foram delimitadas com base nas premissas da crítica da educação em Marx (Enguita, 1986). Frente às análises das antíteses, é fundamental que elaborem uma nova síntese provisória no plano teórico acerca da Educação do Campo enquanto possibilidade de educação para a classe trabalhadora no início do século XXI. Este é o esforço que empreendemos nas conclusões.

CONCLUSÃO

De forma a abordarmos a Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora, buscamos identificar os desafios da formação humana no período de transição, indo em busca de contribuições para a elaboração de uma nova síntese teórica acerca dos fundamentos ontológicos e gnosiológicos que colabore com o desenvolvimento desta proposição. Para tanto, ao delimitarmos nossas hipóteses, tomamos como pressuposto que a concepção da *Educação do Campo* se apresentava como o grau mais desenvolvido entre as proposições da educação no meio rural. Esta ideia está exposta na sistematização realizada a partir das contribuições de Caldart (2010) expostas na introdução. Segundo a autora, a Educação do Campo teria as seguintes características fundamentais: *teria surgido como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo; os protagonistas do seu processo de criação são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST; continua uma tradição pedagógica emancipatória; afirma as escolas do campo e sua crítica à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo; tem estreita relação com a luta de classes; vincula-se à Política Pública.*

Para confrontar esta concepção com a produção científica em nível de teses e dissertações acerca da educação no meio rural no Brasil, buscamos identificar nas mesmas os fundamentos gnosiológicos e ontológicos relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica sobre os quais estão constituídas e os limites e possibilidades que apresentam para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição à outro modo de produção, com o objetivo de apontar possíveis antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores no processo de transição, especialmente no que diz respeito à apropriação da base técnica e científica do trabalho, considerando o modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do ‘mercado de terras’).

No processo de desenvolvimento da pesquisa identificamos uma hegemonia, no plano teórico, de concepções identificadas como Educação do Campo, que sustentam ideias frontalmente opostas às que Caldart aponta como características da *Educação do Campo*, e

principalmente, são opostas às necessidades concretas no plano educacional da classe trabalhadora neste período de transição. Com base no confronto teórico entre as concepções hegemônicas surgidas na produção do conhecimento sobre a educação no meio rural no Brasil, e as antíteses sobre a formação da classe trabalhadora do campo, buscamos elaborar uma nova síntese acerca dos fundamentos gnosiológicos e ontológicos de teorias educacionais e pedagógicas que venham a contribuir com o desenvolvimento teórico da Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora.

Os dados demonstraram que 236 (cerca de 55%) das 433 teses e dissertações investigadas apoiam seus argumentos no que se reconhece como teorias pragmatistas e pós-modernistas, o que consideramos um grave ataque à função social da escola e sua importância na reprodução social, assim como um ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito (senso comum), nega a história, e com ela a história da luta de classes. Neste grupo figuram os estudos identificados no âmbito da Educação Rural, assim como na Educação do Campo (em maior número). Este grupo assenta suas explicações filosóficas nas seguintes teses:

- Da escola/educação, da organização do trabalho pedagógico, das políticas públicas e da formação de professores com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e da identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais.
- Da escola rural ‘urbanizada’, a qual descaracteriza a formação rural do jovem, a qual deveria contribuir para sua manutenção no meio rural.
- Da educação/escola, das proposições pedagógicas e das políticas para educação no meio rural como promotora da cidadania; da transformação da realidade local; do desenvolvimento na construção de uma sociedade menos desigual; das vantagens econômicas e sociais; da melhoria da qualidade de vida; da construção de sujeitos autônomos; da transformação social.
- Dos valores éticos e morais como fundamento da organização do trabalho pedagógico (escola rural).
- Do professor produtor do seu saber que ressignifica sua prática a partir da sua realidade. Os sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática cotidiana determinam a organização do trabalho pedagógico.

- Da Educação do Campo como novo paradigma para a formação superior, cuja referência é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e cotidiano escolar, seu percurso de vida e responsável por sua formação.

Frente a estas teses, podemos afirmar que estas não guardam relações com a base de origem da Educação do Campo, pois de uma maneira geral, estão assentadas, do ponto de vista ontológico, na ideia da impossibilidade da relação indivíduo-gênero humano, atribuindo ao sujeito uma existência volátil no imediatismo e superficialidade do cotidiano. Nossa análise, neste quesito, se pautou em Heller (2008) que aponta:

A espontaneidade não se expressa apenas na assimilação do comportamento consuetudinário e do ritmo de vida, mas também do fato de que essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento. (...) As ideias necessárias a cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente. (...). (HELLER, 2008, p.48-49).

Frente a isto, se a Educação do Campo partiu de uma crítica à educação que era oferecida aos trabalhadores do campo, como aceitarmos que a concepção, na qual o indivíduo é reconduzido à sua existência animal, uma vez que a ‘naturalidade’ do cotidiano irá educa-lo, venha a fundamentá-la? De acordo com Heller, *a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. A alienação existe quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção. (Idem, p.58).*

Esta concepção ontológica se articula à concepção gnosiológica fundamentadas nas teorias pós-modernas, que Para Foster (1999, p.197-198),

como forma geral de pensamento, apresenta uma tendência antitotalizante, antigeneralizante, no tocante à sociedade, (...) rejeitando todas as narrativas grandiosas – tais como a crítica marxista ao capitalismo ou mesmo a proposição mais neutra da importância histórica do capitalismo –, optando, em vez disso, por uma abordagem descentralizada, caótica mesmo, da sociedade, que é vista como inerentemente fragmentada.
(...)

O pós-modernismo oferece apenas ceticismo quanto à possibilidade de um destino coletivo para a humanidade. Descrições de qualquer futuro além do presente eterno – especialmente se baseadas em conceitos de razão ou progresso

– são consideradas como ilusórias e até mesmo perigosas (uma vez que dão origem a tendências totalizantes).

Esta tendência é veementemente criticada nos estudos que apresentam antíteses sobre a Educação do Campo, quando se contrapõem às perspectivas teóricas pós-modernas, e tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neoweberianismo), que negam a existência das classes, a história e corroboram para a manutenção do *status quo* quando silenciam, ocultam ou criticam a possibilidade de superação do capitalismo enquanto sistema sociometabólico que destrói a natureza, o homem e o trabalho. Sendo assim, no que diz respeito à relação objetividade-subjetividade, as pesquisas em *Educação do Campo* que pretendem manter os princípios da classe trabalhadora, necessitam relacioná-la com explicações acerca dos elementos do modo de produção e do modelo produtivo no campo, que expressam o antagonismo capital x trabalho em nível mundial, e nos permitem verificar como o campesinato, obstatente à sua especificidade, tem sua atividade produtiva fortemente determinada pelas políticas mundializadas da terra.

A análise realizada sobre este aspecto nos forneceu elementos para questionarmos qual é o limite entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, que em nossa avaliação se torna uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital. Não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, o que nos impede de considerar a existência polarizada de um campo do agronegócio, e de um campo da agricultura camponesa, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Esta compreensão permite questionar a ideia de que ‘ao não valorizar as particularidades culturais do campo, a escola contribui para que os filhos dos trabalhadores do campo, habituados aos outros tempos e espaços ligados ao seu trabalho com a terra e às suas relações com a natureza, acabem sendo expulsos da escola’ (ARROYO, 1999), pois esta expressa claramente uma ideia ligada a uma dimensão idealizada do trabalho e do modo de vida no campo, além de afirmar a fragmentação campo-cidade, como se os valores capitalistas diferissem em um ou em outro destes ‘pólos’ da sociedade, ou que o campo fosse ‘blindado’ em relação a estes valores. Somente sob esta forma idealista a referência da Educação do Campo poderia ser o imediatismo e o cotidiano do próprio campo, sua cultura seus valores etc.

Frente a esta constatação, a escola perde sua função social e torna-se dispensável na formação humana. As antíteses criticam as teorias educacionais e pedagógicas que se fundamentam nestes pressupostos, a saber: as ‘pedagogias do aprender a aprender’, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à pedagogia da Escola Nova.

Enquanto antítese a este fundamento ontológico reconhecemos na produção analisada, que o homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros, e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração (SAVIANI, 2007). Buscamos as explicações deste pressuposto ontológico nas contribuições de Engels (1990), Leontiev (1980) e Pinto (2005a), que se pautaram na história de desenvolvimento do homem para explicar seu processo de humanização. Segundo eles, na fase pré-hominídea, não há cultura, apenas evolução biológica; iniciado o processo de antropogênese, predominam as leis biológicas sobre as leis sócio-históricas; as transformações orgânicas sobre as manifestações culturais. Aos poucos, os dois aspectos deste processo de hominização passam a ser em uma determinada fase, natural e cultural, aspectos entrosados por necessária ação recíproca, através do qual vai ocorrendo a inversão do grau de desenvolvimento de um sobre o outro, ocorrendo a transição da predominância das leis biológicas para as leis sócio-históricas. Desta forma, se desenvolve o *terceiro estágio de desenvolvimento do homem*, que é o aparecimento do homem moderno – *homo sapiens* – viragem radical no desenvolvimento, libertação completa das modificações biológicas, inevitavelmente lentas, transmitidas hereditariamente. *As leis social-históricas são as únicas que dirigem agora o desenvolvimento do homem.* (LEONTIÉV, 1980, p. 41).

Segundo Pinto (2005a), *instalada a primeira espécie hominídea em seu caráter social, o aspecto cultural sobrepujará larga e irreversivelmente as variações corpóreas e se apresentará em forma de característica qualificadora do ser humanizado*, firmando o que o autor chama de “seguimento cultural” do desenvolvimento do homem. (PINTO, 2005a, p.189). Sobre este aspecto Leontiev (1980, p. 39), considera que (...) *aquilo que no homem é humano é engendrado pela vida em sociedade e pela cultura criada pela humanidade.* É o que ele denomina de *processo de humanização*. Portanto, não é possível afirmar que os *homens são portadores de saberes/conhecimentos próprios*, uma vez que é necessário apreender a cultura humana para se

tornar humano; vale dizer, não nascemos humanos, nos tornamos humanos, e sob o modo de produção capitalista esta apropriação é seriamente comprometida.

Esta perspectiva de formação humana se expressa nas antíteses sob a forma da defesa do ‘princípio da realidade objetiva, não abrindo mão do conhecimento científico como a forma mais avançada e necessária para o entendimento da realidade social e, portanto, da escola como instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. Uma educação “para além do capital”, como demonstra MÉSZÁROS (2005), necessita da apropriação pelos indivíduos, e pelos trabalhadores em especial, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, a condição primeira para formar indivíduos livres’.

Esta concepção se pauta no princípio educativo do trabalho, também amplamente defendido nos estudos que apresentam antíteses acerca da Educação do Campo. Este princípio parte da consideração que, na medida em que o homem se relaciona com a natureza, ele a transforma e transforma a si mesmo, através da apropriação de suas propriedades objetivas. Segundo Pinto (2005a, p.149), é neste processo, unicamente humano, de produzir a existência, que aparece a *técnica*. Quando o homem necessita produzir sua existência,

o fazendo livremente, graças a escolha consciente dos meios a empregar, dos caminhos a seguir, este está obrigado a inventar. Aparece aqui a técnica, os recursos de que tem que se valer e os modos de aproveitá-los. Observe-se que a palavra ‘inventar’ significa originalmente ‘encontrar’, ‘achar’, ou seja, o animal humano, ao inventar, com o caráter de técnica, os meios de produzir a existência, terá de descobri-los nos ‘interstícios’ das propriedades das substâncias e no jogo das forças físicas, tal como se tivesse de insinuar-se em terreno difícil se exige grande agudeza de visão e de imaginação para caminhar. (PINTO, 2005a, p.149-150).

Porém estamos analisando a possibilidade de que a classe trabalhadora se aproprie da dimensão técnica e científica do trabalho como pressuposto para sua humanização em meio às contradições que a sociabilidade do capital impõe ao trabalhador neste período de crise estrutural, de transição. Esta possibilidade foi identificada nos estudos, uma vez que consideram que nem todo o trabalho no modo de produção capitalista é alienado, dado que a ciência, a técnica e a tecnologia como produções humanas e práticas sociais são condição *sine qua non* da sociedade socialista, e o que lhes dá caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem. (FRIGOTTO, 2006).

Desta forma, as antíteses defendidas nos estudos de doutorado analisados se identificam com uma teoria educacional e pedagógica sistematizada, pautada no princípio educativo do trabalho, reconhecida como ‘Pedagogia histórico-crítica’, na qual os diferentes tipos de saber não interessam em si, mas sim como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, de forma que o homem não se faz naturalmente, ele precisa apreender a cultura humana, e isto implica o objetivo do trabalho educativo, uma vez que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p.7).

Conforme nossas análises esta compreensão nos remete à função social da educação e da escola. A educação, especialmente a educação escolarizada, deve responder à necessidade que o trabalhador, no processo de transição, se *aproprie* da cultura humana que o humaniza. Na sociedade de classes isto não é dado, mas sim conquistado por meio da luta pela educação pública, gratuita, que garanta às novas gerações a apropriação do conhecimento científico elaborado socialmente e acumulado historicamente. Na Pedagogia Histórico-Crítica reitera-se que “o saber é o objeto específico do trabalho escolar”, e nesta pedagogia a tarefa proposta à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008, p.9).

Esta teoria educacional e pedagógica converte-se na principal referência na qual a Educação do Campo pode se apoiar e cumprir com a função social de proporcionar a apropriação da base técnica e científica do trabalho enquanto atividade fundante da cultura humana. Permite-nos identificá-la enquanto eixo da formação do trabalhador, tese que defendemos neste estudo. Para tanto, os estudos apontam necessidades e desafios para o avanço da formação dos trabalhadores, dentre os quais destacamos como fundamentais: a apropriação de uma teoria do

conhecimento (materialismo histórico dialético) e do desenvolvimento humano (Leontiev e Vigotsky) por meio da psicologia histórico-cultural.

Diante destes elementos, ao recuperarmos as indicações de Caldart acerca dos fundamentos da Educação do Campo, podemos traçar uma nova síntese (mesmo que provisória), que possibilite avançarmos na educação da classe trabalhadora:

Sobre o fato de a Educação do Campo ter *surgido como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo*. Em termos teóricos, de concepção de educação, os estudos em Educação do Campo devem partir da crítica intransigente às teorias que rebaixam e escamoteiam a educação dos trabalhadores.

No que diz respeito às teorias do conhecimento, criticar aquelas identificadas como perspectivas teóricas pós-modernas, e de tradições de caráter fenomênico-existencialistas com vertentes pós-modernistas (pós-estruturalismo, neopragmatismo, neoweberianismo), que negam a existência das classes, a história e corroboram para a manutenção do *status quo* quando silenciam, ocultam ou criticam a possibilidade de superação do capitalismo enquanto sistema sociometabólico que destrói a natureza, o homem e o trabalho.

Do ponto de vista da teoria educacional e pedagógica, criticar as ‘pedagogias do aprender a aprender’, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, ligadas à pedagogia da Escola Nova, pautadas na teoria do Capital Humano que veicula as ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade.

No que se refere ao modo de produção, partir de uma crítica à idealização da fragmentação campo-cidade, e ainda mais, da fragmentação do campo em campo do agronegócio, e campo da agricultura familiar ou camponesa, uma vez que a relação entre o trabalho agrícola e o trabalho industrial, em nossa avaliação, é uma unidade dialética que expressa a contradição trabalho x capital, pois não há no contexto atual, trabalho agrícola sem trabalho industrial e vice-versa. Não há capital internacional sem que o trabalho expresse esta unidade, dado o grau de desenvolvimento das forças produtivas, especialmente do trabalho, da ciência e da técnica. Esta compreensão permite questionar a idealização de um campo onde estas relações de produção capitalistas não penetram.

Sobre o fato de *os protagonistas do seu processo de criação são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”*, com destaque para *os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST*, é, em nossa compreensão, um princípio de extrema necessidade, que se articula com a problemática acima enunciada acerca do modo de produção capitalista e sua expressão no campo e a perspectiva de projeto histórico. A luta pela reforma agrária não pode ser vista com fim em si mesmo. É necessário que esta luta se relacione com a necessidade de romper com a propriedade privada dos meios de produção, e com a construção do projeto histórico socialista, apontado nas antíteses como o projeto de sociedade que deve orientar as práticas educativas da Educação do Campo. A afirmação do socialismo se contrapõe às perspectivas de ‘humanização do capital’ (irremediavelmente desumanizante), expressas nas defesas de um projeto de sociedade popular, sociedade sustentável, ou ainda, o projeto de outro mundo possível, sociedade emancipada (estas últimas sem atribuição de qualidade a este suposto ‘mundo’ ou ‘emancipação’).

Quanto à Educação do Campo continuar *uma tradição pedagógica emancipatória*, conforme anunciamos, esta poderia pautar-se nas elaborações sistematizadas que possibilitem a aquisição da cultura humana historicamente produzida, que permitam a apropriação da dimensão técnica e científica do trabalho enquanto atividade fundamental na humanização do homem. As teorias educacionais e pedagógicas que se alinham a esta necessidade identificadas nos estudos são: a Pedagogia Socialista, de base marxista, sistematizadas pelos educadores soviéticos, com referência na escola unitária e no trabalho como princípio educativo; a psicologia-histórico-cultural, que se relaciona com a pedagogia socialista, elaborada fundamentalmente por psicólogos soviéticos como Luria, Leontiev e Vigotsky; e a pedagogia Histórico-crítica, cujos principais formuladores citados são Dermeval Saviani e Newton Duarte.

No que se refere à afirmação *que as escolas do campo e sua crítica à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo*. As antíteses contribuem com esta afirmação, quando apontam a defesa da escola instituição necessária para a sistematização e socialização do conhecimento científico historicamente produzido e acumulado como a forma mais avançada e necessária do conhecimento para o entendimento da realidade social. Considera-se, portanto, a existência de uma cultura universal que não se reduz ao cotidiano, a cultura e à realidade fenomênica e volátil do modo de vida de um campo idealizado, mas uma cultura produzida historicamente em meio à luta de classes pela

existência, necessária ao processo revolucionário. Daí também a afirmação da Educação do Campo com *estreita relação com a luta de classes*.

Sobre o vínculo da Educação do Campo com a Política Pública, consideramos a necessidade neste período de transição, de se reivindicar educação pública para todos, financiada pelo Estado. Neste ponto, é importante atentarmos para as indicações de Marx em *Crítica ao Programa de Gotha*, quando fica claro que o Estado deve financiar a educação pública, mas que a classe organizada deve dar a direção do seu conteúdo. Nas condições atuais ainda mais, quando sabemos que os trabalhadores da educação são os membros da classe trabalhadora (ou alguém alimenta a ilusão de que a burguesia vai dar aulas na escola pública brasileira?), e que mesmo que não haja a consciência de classe necessária para si, é papel dos movimentos de luta social, sindicatos e partidos dar a direção neste processo.

Portanto, torna-se necessário implementar e impulsionar a luta pela educação pública e de qualidade para toda a classe trabalhadora, combatendo as políticas focais, para a minoria; ou ainda, lutar para que as políticas focais, se tornem políticas universais, que permita elevar o padrão cultural de toda a classe trabalhadora. Mesmo que, conforme apontamos a partir das contribuições de Marx, Engels e Lênin, pressionemos o Estado pelo atendimento de reivindicações transitórias, não significa estarmos satisfeitos ou conformado com as migalhas que a burguesia nos dá por meio destas políticas focais. É por isto que um elemento imprescindível para a educação da classe trabalhadora, é a defesa da escola pública, de forma que se instale as contradições e com estas as possibilidades da classe trabalhadora, neste período de transição, acessar a cultura humana elaborada historicamente.

Em meio às contradições que se encerram com a relação entre o Estado Burguês e os movimentos de luta social, apontamos que estes últimos podem buscar construir e manter sua autonomia na elaboração de propostas educacionais, mantendo a luta para que as mesmas sejam implementadas, de forma que as contradições se acirrem cada vez mais e haja conquistas - mesmo que parciais- relacionadas com o horizonte histórico perseguido.

Foi com base nesta nova síntese que confirmamos nossas hipóteses:

1) a produção científica em Educação do Campo no Brasil apresenta como base técnica e científica dimensões idealizadas do real, desconsiderando as características do modo de produção e sua expressão no campo (estrutura fundiária organizada fundamentalmente em torno da subsunção do trabalho ao capital por meio do 'mercado de terras'), ou seja, do grau de

desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção, da base técnica e científica do trabalho, o que entrava o desenvolvimento teórico sobre a Educação do Campo sintonizado com os processos de apropriação da cultura humana necessários à classe trabalhadora na transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista.

2) a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil apresenta antíteses a partir das quais é possível identificar contribuições significativas acerca da necessidade e possibilidade da apropriação da base técnica e científica do trabalho como um eixo para a educação dos trabalhadores no processo de transição a outro modo de produção.

Com base no conteúdo da produção analisada, foi possível defender a tese A de que o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina. Esta tese requer, assim como verificado nas antíteses, que articulemos a teoria educacional, a teoria pedagógica, a teoria do conhecimento e o projeto histórico, para que possamos dar passos em direção a esta elaboração em meio as contradições que determinam as condições reais da educação pública.

Temos clareza de que esta nova síntese, expressa na tese aqui defendida, se situa no campo da sistematização de ideias, e que

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. (MARX, 1843, p.6).

Portanto, estamos de acordo com Marx, quando observa que a teoria tem de ser deposta por força material. Se o conhecimento científico produzido não toma por base nem incide na experiência concreta da classe trabalhadora possibilitando saltos qualitativos para apropriação de outra base técnica e científica do trabalho que se distancie do esvaziamento, fragmentação e negação dos conhecimentos na educação escolarizada - próprios das relações de produção do capital-, por um lado não existirá teoria revolucionária que dê sustentação a um projeto de Educação do Campo. Por outro lado, a teoria que tomará conta das amplas massas a distanciará

cada vez mais de possibilidades concretas de alteração e superação da condição à qual está submetida toda a humanidade.

Segundo Frigotto (1998), quando tratou das pesquisas no campo da relação trabalho-educação, estas têm um amplo desafio para avançar no plano da construção teórica e no sentido de desvendar as mediações históricas, considerando que a idéia de revolução tecnológica, em planos diversos, presta-se para ampliar a fetichização. Sobre este aspecto, ressaltamos que a ideia de uma Educação do Campo como contraponto a uma Educação Rural opera nesta lógica de ocultar as reais problemáticas sobre as quais a Educação do Campo se debruça. Neste sentido, ao contrário de atribuir à educação rural a ‘causa’ das problemáticas, é necessário debruçar-se sobre as relações sociais de produção e suas mediações que incidem sobre a educação que é ofertada para os trabalhadores que moram em áreas rurais.

Assim, a pesquisa se constitui enquanto força material à medida que conseguir apreender as determinações de longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural que incidem sobre a Educação do Campo. O autor supracitado ressalta ainda que as escolhas teóricas neste contexto não são arbitrárias, parecendo sustentável que as perspectivas teóricas construídas no processo de compreensão da forma capital de relações sociais dentro da tradição que vem de Marx e Engels – a qual não se constitui como a única -, a que melhor nos pode ajudar a desvendar a forma que assume o capitalismo e suas conseqüências devastadoras para o gênero humano.

Enquanto pesquisa matricial, a presente tese é acompanhada de um CD-Rom, que disponibiliza aos pesquisadores, todos os dados por nós levantados no processo da pesquisa, e que ainda carecem de muitas análises. Isto significa que esta pesquisa continuará por meio dos grupos de pesquisas, dos movimentos de luta social, que poderão aprofundar suas análises do material coletado, em outras dimensões, abordando outros aspectos que não foram o foco desta tese.

REFERÊNCIAS⁴²

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EducaCenso 2007**. Diário Oficial da União, 10 DE Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2006.

BRUM, A. L. e HECK, C. R. A evolução da agricultura e o desenvolvimento. In: **Aspectos do agronegócio no Brasil**. BRUM, A. L. e MÜLLER, P. K. (Orgs.). Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2008.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. Pp. 103-126.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M.; Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte, 08/2010, **Educere et Educare (Impresso)**, Vol. 5, pp.150-162, Cascavel, PR, Brasil, 2010.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO – Texto base. CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB (Orgs.). Brasília, Julho de 1998.

DAMASCENO, M. N.; e BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**. Jan.-abr. 2004, año/vol. 30, nº01. Universidade de São Paulo. Pp.73-89.

DAWKINS, R. **A grande história da evolução: na trilha dos nossos ancestrais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011.

⁴² Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Caderno CEDES, vol.19, n.44, pp. 3-16, abril de 1998.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, pp.601-625, agosto de 2003b.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Global, 1985.

_____. **O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 4ªed. São Paulo: Global, 1990.

ENGUITA, M. F. **Trabajo, escuela e ideologia.** Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.

FERNANDES, B. M. e WELCH, C. A. Campesinato e agronegócio da Laranja nos EUA e Brasil. In: FERNANDES, B. M. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FOSTER, J. B. Em defesa da história. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Pp. 196-206.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e ‘didática’. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

_____. de. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 /n. 46, jan.|abr. 2011. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Pp. 235-274.

HEIDELBERG INSTITUTE FOR INTERNATIONAL CONFLICT RESEARCH. **Conflict, Barometer 2010**. Department of Political Science, University of Heidelberg: Heidelberg, Germany, 2010.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWN, E. Formações econômicas pré-capitalistas: introdução. In: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ITERRA. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. O MST e a Pesquisa. Veranópolis: **Cadernos do ITERRA**. Ano I, n.º 3. ITERRA, outubro de 2001.

_____. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”. Veranópolis: Cadernos do ITERRA, ano VII, n. 14, nov. 2007.

JORNAL SEM TERRA. Setor de comunicação. **Quinze anos depois, e nada de Reforma Agrária**. Abril de 2011, p.8.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2. ed. ver. Atual. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Problema Agrário II**. Belo Horizonte – MG: Aldeia Global, 1979.

_____. Teses de Abril. In: MARX, K. et al. **O programa da revolução**. Brasília: Nova palavra, 2008.

LEONTIÉV, A. O homem e a cultura. In: Engels, F. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editora Villa Martha, 1980.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. e ABRANTES, A. A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: **Educação e Marxismo**, v.1, n.1, julho/dezembro 2006. Publicação eletrônica (on-line) do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Psicologia Social e Educação: contribuições do marxismo” – NEPPM, UNESP. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Manifesto do partido comunista. In: MARX et al. **O programa da revolução**. Brasília: Nova palavra, 2008.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O programa da revolução**. Brasília: Nova palavra, 2008.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social’ de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Prefácio da Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o Socialismo no Século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v. 14, n.1, p. 7-25. 2001.

NETO, C. C. Relações entre agronegócio e agroecologia no contexto do desenvolvimento rural brasileiro. In: FERNANDES, B. M. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina:** a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. Relendo a teoria Marxista da história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; e SANFELICE, J. L. (Orgs). **História e História da Educação.** Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2006. pp.50-64.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo:** do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Universidade Federal do Paraná. Tese. 2009.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O conceito de Tecnologia.** Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.

_____. **O conceito de Tecnologia.** Volume 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

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

ROMERO, D. **Marx e a técnica:** um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROSSET, Peter. O bom, o mau e o feio: a política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, Monica Dias. **O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina**. São Paulo: Viamundo, 2004.

SALAZAR, L. S. **La “primera independencia” de nuestra America: algunas lecciones de la Historia**. 2010. Disponível em:
<http://www.centrocultural.coop/blogs/nuestramericanos/2010/06/21/la-%E2%80%9Cprimera-independencia%E2%80%9D-de-nuestra-america-algunas-lecciones-de-la-historia/>

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. (Tese). Campinas, Práxis. 1998.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade Federal da Bahia. Tese. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 36. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Importância do conceito de clássico para a Pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010. Pp.15-28.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOBRAL, F. A. A da F. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 287-305, maio/ago. 1986.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. In: **Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional**. Volume 4, nº8. Jul.-Dez. 2009. Universidade Tuiuti do Paraná. Pp.291-306.

STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil 1: o debate tradicional (1500-1960)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa**. São Paulo: Editorial Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

_____. **Em defesa do Marxismo**. [s.l.]: Publicações Liga Bolchevique Internacionalista, 2003.

_____. **Programa de transição**. [s.l.]: Publicações Liga Bolchevique Internacionalista, 2003.

_____. Programa de transição. In: MARX et al. **O programa da revolução**. Brasília: Nova palavra, 2008.

VENDRAMINI, C. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. Pp. 127-135.

_____. A relação entre trabalho, cooperação e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 119-147, jan./jun. 2008.

ANEXOS

ANEXO A MATRIZ PARADIGMÁTICA⁴³

A LÓGICA RECONSTITUÍDA

a. Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]

P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade → Problema → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.

!
!

Nível Metodológico Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto [delimitação do todo, sua relação com as partes, [desconsideração dos contextos.

!

Nível Teórico. Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta

!
!

Nível Epistemológico Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].

!

Pressupostos Gnosiológicos. Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto.
Critérios de Construção do Objeto Científico.

!

Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade

CONCEPÇÕES DE REALIDADE

[COSMOVISÃO]

⁴³Sánchez Gamboa, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. (Tese). Campinas, Práxis. 1998b.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO PAIDÉIA

PROJETO DE TESE: A base técnica da produção da existência e a formação do trabalhador do campo para a transição: crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no século XXI

RESPONSÁVEL: Joelma de Oliveira Albuquerque – Doutorado em Educação

Este protocolo diz respeito às decisões sobre a fonte escolhida para a localização das teses e dissertações e os procedimentos realizados em relação a esta. A fonte escolhida foi o *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, no qual os Programas de Pós-Graduação registram as teses e dissertações desenvolvidas em seu interior. Vale destacar que o portal de Periódicos da CAPES tem abrangência nacional e é de acesso livre em espaço virtual na internet. As possibilidades que o portal apresenta para a busca das informações básicas para a localização das produções são por: autor; assunto; ou por instituição. Nossa opção foi pela segunda possibilidade, a partir da qual, selecionamos a opção “expressão exata” para a localização das produções.

A partir do levantamento das produções a partir da expressão exata “educação do campo”, foram observadas as palavras-chaves mais recorrentes, que foram “escola rural”, “educação no campo”, “educação rural”, para as quais utilizamos rigorosamente os mesmos procedimentos da busca anterior, cujos dados também foram sistematizados e dispostos em planilhas. Além dessas, também aparecerem outras expressões, tais como, “Escolas da zona rural”, “Escola no campo”, “Escola Agrícola”, o que nos coloca a necessidade de darmos continuidade às buscas em outros estudos, de forma a termos um banco de dados o mais completo possível que esteja à disposição dos professores e pesquisadores destas temáticas.

Ao procedermos com a localização dos termos “educação do campo”, “escola rural”, “educação no campo”, “educação rural”, concomitantemente cruzamos os dados entre as produções localizadas com as quatro expressões, não contabilizando as que se repetiam. Foi realizada a busca através das expressões exatas “educação do campo”, “educação no campo”, “educação rural”, “educação no meio rural”. O período de abrangência do portal é de 1987 a 2009, o qual pode ser combinado com a busca por “Mestrado” ou “Doutorado”, ou ainda “Mestrado Profissionalizante”. Limitamos nossas buscas ao ano de 2007, pois nos dois primeiros anos de estudos de doutorado era o que havia disponível. Caso optássemos em atualizar, dado o grande volume de informações, não teríamos tempo hábil para realizar nossas análises. Também neste momento não consideramos o localizador “Mestrado Profissionalizante” uma vez que trata-se de uma modalidade ligada principalmente às áreas tecnológicas.

Passos da localização:

1. Acesso ao Banco de teses e dissertações da CAPES.
(<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>) e
(<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>)
2. A busca será realizada no campo “assunto”, verificando-se a “expressão exata”, definindo-se o nível (mestrado ou doutorado) e o ano base de localização (a partir de 1987).
3. As produções localizadas serão selecionadas a partir da leitura do resumo e das palavras-chave, considerando que a “expressão exata” pode aparecer em outros contextos que não os da educação.
4. Serão registrados os acessos: data, horário, e sítio (link da produção);
5. Será montado um arquivo para cada ano base e nível das produções (evitando-se a composição de arquivos longos difíceis de manipular; os arquivos deverão ser nomeados com a expressão exata, ano base e nível; O arquivo deve estar identificado na seguinte ordem: cabeçalho identificador; título do projeto; estudantes/responsável; data e horário de localização de teses e dissertações; expressão exata de busca; nível; e ano base. A lista e os respectivos resumos das produções gerados através da busca deverão ser anexados ao arquivo acima mencionado;
6. Posteriormente será composto um banco de dados onde serão sistematizadas as informações gerais sobre a produção: autor; título; ano, IES, e programa onde foi defendida; orientador; grupo de pesquisa a que pertence; resumo da produção.

Obs.: qualquer alteração neste protocolo deverá ser discutida e comunicada aos pesquisadores envolvidos no estudo.

CD-ROM
Anexos e Apêndices