



ANÁLISE DAS BASES FILOSÓFICAS DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRESENTES NAS PROPOSTAS DO MOVIMENTO “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Luiz Bezerra Neto¹
Junior Cesar Luna²

Resumo

Este artigo busca analisar as Bases Filosóficas dos pressupostos teóricos presentes nas propostas do movimento “Por uma Educação do Campo”. Este movimento liderado pelo MST, em defesa de uma educação do campo serviu principalmente para denunciar as condições a que as escolas da zona rural estavam sujeitas, até aquele momento, segunda metade da década de 1990. Neste artigo partimos do pressuposto de que esse movimento foi constituído em torno de algumas bases teórico-filosóficas, que passamos a analisar. Percebemos que há nelas um ecletismo teórico-metodológico divergente das intenções com as quais os mesmos são indicados, ou seja, há um distanciamento dos objetivos proclamados com as bases teóricas da realidade objetiva da ação prática. O texto apresentado, deriva de pesquisas em que os autores se propuseram a discutir a seguinte questão: Existem fundamentos teórico-filosóficos que preencham satisfatoriamente a lacuna da Educação do Campo? Para tentar responder esta questão buscar-se-á uma identidade teórico-filosófica genuína, da qual sabemos ser um desafio ousado, pois a falta de consenso entre as bases dos principais movimentos sociais que lideram o programa “Por uma Educação do Campo” constitui uma diafonia, ao nosso ver, por não utilizarem os métodos efetivos como óculos para uma leitura da realidade.

Palavras-chave: Educação do campo. Método. Filosofia. Marxismo.

ANALYSIS OF THE PHILOSOPHICAL BASIS OF THE THEORETICAL PRESUPPOSITIONS PRESENT IN THE PROPOSALS OF THE MOVEMENT "FOR AN EDUCATION OF THE FIELD"

Abstract

This article aims to analyze the Philosophical Basis of the theoretical presuppositions present in the proposals of the movement "For an Education of the Field". This movement led by the MST in defense of an education in the countryside served mainly to denounce the conditions to which the rural schools were subject until then, second half of the decade of 1990. In this article we assume that this movement was constituted around some theoretical-philosophical basis, that we come to analyze. We perceive there is in them a theoretical-methodological eclecticism divergent from the intentions with which they are indicated, that is, there is a distance from the proclaimed goals with the theoretical basis of the objective reality of the



practical action. The text presented is derived from research in which the authors proposed to discuss the following question: Are there theoretical-philosophical foundations that satisfactorily fill the Field Education gap? In order to try to answer this question, a genuine theoretical-philosophical identity will be sought, which we know to be a daring challenge, since the lack of consensus among the foundations of the main social movements that lead the program "For a Field Education" crosstalk, in our view, for not using effective methods as glasses for a reading of reality.

Keywords: Field education. Method. Philosophy. Marxism.

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos este espinhoso tema, análise das Bases Filosóficas dos pressupostos teóricos presentes nas propostas do movimento “por uma Educação do Campo”, queremos deixar claro que entendemos a importância deste movimento, sobretudo pelo fato de que seu surgimento se deu num momento de muita luta dos movimentos sociais, num processo de luta contra a criminalização dos mesmos, no governo liderado pelo PSDB/PFL/PMDB, representantes da direita e extrema direita do campo brasileiro, na década de 1990.

O movimento liderado pelo MST, em defesa de uma educação do campo serviu principalmente para denunciar as condições a que as escolas da zona rural estavam relegadas. Até aquele momento, segunda metade da década de 1990, as escolas rurais recebiam pouca ou nenhuma atenção dos governantes, sendo obrigadas, na maioria das vezes, a ficar com móveis e equipamentos que as escolas do meio urbano julgavam não servirem mais para si.

Além disso, estas escolas praticamente não contavam com laboratórios, bibliotecas, espaços para esportes, sendo que a maioria, sequer tinham energia elétrica, água canalizada e banheiros com fossa, daí a importância de se defender uma educação do campo, no período.

Neste artigo partimos do pressuposto de que esse movimento foi constituído em torno de algumas bases teórico-filosóficas, que passamos a analisar. Devemos admitir que a defesa da “Educação do Campo” surgiu como resultado de demanda dos movimentos sociais que atuam no setor. Ao analisar as bases filosóficas desse movimento, percebemos que há nelas um ecletismo teórico-metodológico³ divergente das intenções com as quais os mesmos são indicados, ou seja, há um distanciamento dos objetivos proclamados com as bases teóricas da realidade objetiva da ação prática.

Mesmo acompanhando o ritmo de crescimento dos debates acalorados sobre o problema da educação no nosso país, o autêntico sentido da Educação do Campo é insuficientemente discutido, como apontava Marco Antônio de Oliveira (2012), pois observamos que habitualmente faz-se uma diferenciação entre a modalidade de ensino que se dá no meio rural e a educação regular desenvolvida no ambiente urbano, como se o rural e o urbano estivessem desconectados e não fazendo parte de um todo social.

O texto apresentado, deriva de pesquisas em que os autores se propuseram a discutir a seguinte questão: Existem fundamentos teórico-filosóficos que preencham



satisfatoriamente a lacuna da Educação do Campo? Uma vez que, ao nosso ver, esta é parte constituinte de um todo social e não está separada das contradições da sociedade atual. Neste sentido seguimos Marx, quando aponta que a partir do modo econômico de produção capitalista, o meio campestre compõe um todo social na medida em que se mescla com o meio urbano. Buscar-se-á uma identidade teórico-filosófica genuína, da qual sabemos ser um desafio ousado, pois a falta de consenso entre as bases dos principais movimentos sociais que lideram o programa “ Por uma Educação do Campo” constitui uma diafonia, ao nosso ver, por não utilizarem os métodos efetivos como óculos para uma leitura da realidade.

Mesmo com limitações, gostaríamos de ressaltar o grande valor que as lutas destes movimentos tem, na conquista do modelo educacional destinado aos camponeses, que só foram possíveis através da organização dos trabalhadores. A conquista deste espaço se deu a partir de discussões onde coloca-se em evidência as demandas dos povos genuinamente do campo, demandas historicamente menosprezadas ou simplesmente ignoradas pela elite que comanda o poder público no nosso país.

Tendo esta questão como pano de fundo, podemos pensar na escolha de um método que seja rigoroso para responde-la. Qual seria então, este método? Não temos pretensão de classificar ou enumerar as opções de métodos disponíveis, mas apenas discorrer de maneira breve, justificando nossa escolha. Certamente há uma variedade de opções para responder esta última questão. Entendemos que existe maior coerência no método do materialismo histórico e dialético, pois o mesmo possibilita uma abordagem crítica da realidade e traz em seu bojo, uma visão material e objetiva da história, proporcionando uma visão completa da conjuntura da sociedade atual, sem deixar de lado a construção dos conceitos filosóficos historicamente construídos. Segundo Oliveira (2008, p. 25):

[...] os projetos de educação do campo e o “Movimento por uma Educação do Campo” não têm condições de buscar o entendimento da realidade em sua totalidade, uma vez que não utilizam como base para entendimento da realidade do agronegócio, o método do materialismo histórico.

Vale lembrar que essa visão, em nossa leitura tem um significado ontológico, ou seja, é constituída por um conjunto articulado de categorias que expressam o mundo real e norteiam a abordagem de qualquer fenômeno social. (TONET, 2005).

A realidade, assim, é contraditória, histórica e dialética, não sendo, portanto, uma questão formal, de escolha de um cientista e/ou de um filósofo o método correto de entendê-la. Por ser a realidade assim, a única forma de conhecê-la é repetir no pensamento, nele representar, seu movimento. Daí a necessidade da adoção de um método para o seu entendimento que seja também materialista histórico e dialético: como a realidade é materialista histórica e dialética, há de ser este o único método para entendê-la em toda sua totalidade e complexidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

Organizamos esta discussão em dois momentos distintos, no entanto complementares. No primeiro abordaremos as bases filosóficas que sustentam o projeto “Por uma Educação do Campo” enfatizando o caráter idealista em oposição ao materialista histórico que é nossa proposta, mostraremos que mesmo quando citam o próprio Marx, o fazem com base nas visões idealistas provenientes da leitura fenomênico-existencialista pós-



moderna, pelo simples fato de não ir além do fenômeno imediato, tendo como resultado conclusões rasas sobre a realidade.

No segundo momento faremos uma breve exposição sobre possível atividade educativa emancipadora como meio para uma possível emancipação humana, delimitando que a esta última não é “[...] nem uma utopia ou simples ideia reguladora, nem um acontecimento inevitável. É uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para tornar-se realidade”. (TONET, 2005, p. 155).

Assim, podemos afirmar que nossa discussão terá por base o materialismo histórico dialético, concepção que adotamos como pressuposto de investigação em oposição às perspectivas multiculturalistas, sobretudo aquelas que se baseiam num determinado ecletismo teórico metodológico como forma de compreender a realidade.

AS BASES FILOSÓFICAS DO MOVIMENTO “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

O movimento “Por uma Educação do Campo”, tem o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - como principal expoente na luta por uma educação com conteúdos específicos que favoreçam a formação do indivíduo que habita na área rural, com a finalidade de mantê-lo em seu local de trabalho e moradia, se assim for a sua opção. Por este motivo traz em seu bojo não apenas a luta pelo direito de produzir através da terra, mas também o direito fundamental a educação, para que se possa permanecer no local fruto de sua conquista. Este Movimento busca expor a necessidade de um ambiente educacional feito pelos “atores sociais” que habitam no meio rural. Assim, observa-se que a Educação do campo,

[...] tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

Este movimento, tem sua gênese nos debates que se fizeram no interior do MST, ao se propor uma “escola diferente” desde, pelo menos, o início dos anos 1990 (MOVIMENTO SEM TERRA, 2005), e começou a ganhar força no país após o 1º ENERA (Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária) em 1998. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná foi uma das primeiras a atender esta demanda dos movimentos sociais como uma modalidade, oficialmente designada de “Educação do Campo”. (OLIVEIRA, 2008, p. 28). Como resultado da luta deste movimento complementa-se que,

A política de Educação do Campo por parte da União se completa com o lançamento, em 2012, do Pronacampo. Este, pela primeira vez, propõe a construção de referências de uma política nacional de Educação do Campo, com apoio do MEC, oferecendo apoio técnico e financeiro para os Estados que queiram



também estruturar uma política de educação nestes moldes. (OLIVEIRA, 2012, p. 105).

Como forma de reconhecimento pelos resultados apresentados pelas lutas deste movimento, fizemos uma busca pelos seus pressupostos teóricos-filosóficos, observando as referências bibliográficas dos materiais produzidos pelo movimento em questão, e constatamos inicialmente um ecletismo teórico-filosófico, buscando ao nosso ver conciliar correntes filosóficas que são antagônicas. Queremos destacar a exemplo desta questão as correntes de pensamento denominada tradicionalmente como idealismo em contradição a outra forma de pensar, tendo por base o perfil da corrente filosófica materialista histórica.

Do ponto de vista da educação, tanto a organização escolar quanto as propostas pedagógicas se enquadram nos perfis de tais correntes filosóficas, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade. Nesse sentido, estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que é pela cultura que se formam os indivíduos. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 106).

Ao discutirmos a história da filosofia, podemos afirmar que Platão é o filósofo que encabeça o pensamento ideológico na antiguidade. Resumidamente, em sua teoria ele cria um mundo ideal e perfeito (mundo das ideias) para explicar a existência de outro mundo material e imperfeito (mundo sensível), assim

[...] buscava no conhecimento daquilo que considerava a essências das coisas o conhecimento verdadeiro, o caminho para a solução da vida humana. Acreditava, ainda, que o conhecimento que era possível, embora exigisse um árduo trabalho, era o conhecimento do próprio homem. (SÉRIO; MICHELETTO; ANDERY, 1996, p. 68).

Portanto, o idealismo coloca a explicação para a matéria num mundo não material, ao nosso ver, procedendo desta maneira, impede uma leitura coerente de suas explicações sobre o mundo material, sendo a materialidade a única passível de provas, mesmo assim, esta é a base da explicação da realidade de diversas correntes filosóficas que se originam no mundo Ocidental, tendo dentro desta base muitas variações, porém mantendo sempre a mesma estrutura.

Já o materialismo histórico, foi concebido inicialmente por Marx e Engels e posteriormente tornou-se uma corrente filosófica pensada e pesquisada por diversos intelectuais que ficaram conhecidos por Marxistas. Vale dizer ainda

[...] concordando com LÊNIN (1980), que só existem duas filosofias, a idealista e a materialista, esta tese se coloca dentro do arcabouço teórico-filosófico desta última, por compreender que esta é a única que permite a possibilidade de efetiva verificação tanto de seus pressupostos, quanto as consequências da utilização destes, na análise e ação de grupos sociais sobre a produção e reprodução da vida social. (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Sendo assim, vale dizer que para o materialismo histórico, existe uma realidade concreta, que pode ser cognoscível. Portanto o conhecimento é analisado como sendo a representação (no pensamento) da realidade objetiva assim como ela é, ou seja, como a coisa



existe na matéria e não no mundo das ideias. É assim somente, na materialidade, possível de ser conhecida pelo humano.

Mas a filosofia que domina o mundo é a filosofia da classe dominante, como o próprio Marx já previa. Assim, a filosofia que domina o mundo burguês não pode ser o materialismo histórico, mas uma filosofia que sirva de justificativa para o mundo do domínio burguês: o idealismo e seus variantes. Na atual época histórica, o pós-modernismo. (OLIVEIRA, 2012, p. 91).

Consideramos aspectos, que ao nosso ver, são obstáculos para se ter uma consistência teórico-filosófica, desta maneira dificultando definição de objetivos concretos e ação efetivamente emancipadora para esta modalidade educacional. Portanto a nossa busca por fundamentos epistemológicos para educação do campo, é com desígnio de contribuir teoricamente dando continuidade ao árduo trabalho dos intelectuais que problematizam esta questão de fundamental importância para educação dos povos do campo. Faremos alguns apontamentos que demarcam as principais dificuldades teóricas que observamos no objeto de nossa pesquisa, o projeto “Por Uma Educação do Campo”.

Em primeiro lugar queremos abordar o problema do ecletismo teórico-filosófico e porque não dizer pedagógico, depois falaremos sobre a carência da noção de totalidade, principalmente ao exigir uma educação específica para o homem do campo, por fim, a falta de uma identidade teórica revolucionária autêntica, ou seja, a clareza de adesão ao método que ajude a definir melhor os conceitos das categorias que direcionam as demandas reais do movimento como parte constituinte da classe trabalhadora, de maneira que fique vivo e explícito, qual é o posicionamento que assumimos frente à luta de classe, para definir com exatidão que tipo de educação defendemos para a classe trabalhadora.

Seguindo o pensamento de LÊNIN (1980) a tese de Oliveira (2008) considera o ecletismo “[...] como a busca da união de filosofias e/ou teorias derivadas tanto do idealismo quanto do materialismo ao mesmo tempo e/ou, ainda, as tentativas de união entre estas duas formas de entendimento da realidade”. A exemplo desta pretensão, temos a proposta do MST no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, quando se propõe a “[...] união entre bases pedagógicas oriundas do marxismo e do existencialismo”, além de tentar conciliar com a fenomenologia da educação popular. (OLIVEIRA 2008, p. 418).

DUSSEL (1999) denomina essa proposta de “idealização do materialismo” como ocorreu de certa forma na teologia da libertação. Um grave erro, pois não leva em consideração a visão de mundo material concebida na teoria marxista, observando apenas o lado humanista isolado da realidade concreta descrita por Marx em sua tese. Considerando que os movimentos sociais estão abarrotados desse ecletismo, as políticas públicas oriundas de suas lutas, não poderia ser diferente, vejamos o bom exemplo que OLIVEIRA (2008) apresenta ao citar o PRONERA:

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma

Agrária. São princípios orientadores destas práticas:



Princípio do Diálogo: é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

Princípio da Práxis: é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva da transformação da realidade; uma dinâmica da aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude a interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.

Princípio da Transdisciplinaridade: é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo do saber e outro. É importante que nas práticas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Para que estes princípios sejam atingidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa.

Isto significa pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas:

...investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo;

...contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade;

...processo de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo. (BRASIL, 2004, p. 25).

Assim, concluímos que as tentativas de juntar correntes filosóficas e tendência pedagógicas opostas entre si, mesmo com a pretensão de obter o melhor de cada corrente ou tendência é uma barreira intransponível, pois traz em seu bojo as contradições de conceitos fundamentais e certamente inconciliáveis. Por consequência desta confusão conceitual deriva para outro problema de ordem teórica-epistemológica, uma vez que, a leitura feita por este movimento social, sobre a condição agrária do país, é superficial e imediatista, portanto fenomênica e idealista. Porém, sabemos que o real é um movimento contraditório, marcado por conflitos e interesses antagônicos. Para Marx, o conhecimento de todo fenômeno, sugere abarcar o conceito a partir da realidade concreta do qual faz parte:

A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população produzindo em determinadas condições e também certos tipos de família, de comunidades ou Estados. O valor de troca nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo vivo e concreto já dado. (MARX, 1983, p. 15).

Desta maneira o conhecimento das condições econômicas, políticas, históricas e sociais se dá, a partir do concreto, do observável e passando pelo crivo final da história. Portanto numa perspectiva marxista, o conhecimento verdadeiro parte do princípio da observação da coisa em si como síntese de suas relações contraditórias. Sabemos que a forma de conhecer o mundo, implica diretamente na educação. Sabemos também que os movimentos sociais, defendem um projeto de educação voltada especificamente para o meio



rural tendo como objetivo a manutenção dos trabalhadores no campo. Segundo Roseli Caldart (2008, p. 71), o Movimento de Educação do Campo adota uma atitude

[...] contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Sendo assim, de acordo com Oliveira e Dalmagro (2014, p. 114),

[...] a concepção de classe na Educação do Campo, apesar de se encontrar fragilizada em vista da rearticulação produtiva e políticas públicas compensatórias, é aquela que se propõe realizar uma transformação profunda, superando as difíceis condições de vida em que se encontra a população do campo.

Porém esta transformação pretendida de se dar pelo viés cultural, ao afirmar que “[...] levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

Conseqüentemente, este tipo de educação, deve preparar os indivíduos do campo para o mundo do trabalho na sua forma atual e para a participação social ativa e consciente. O projeto do MST segue nesta mesma direção:

A chamada Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! Ainda gera algumas dúvidas. A primeira delas é em relação à própria expressão Educação do Campo. O ideário que vem sendo construído desde 1998, tem na expressão **do** campo a afirmação do protagonismo da classe trabalhadora do campo na luta e na construção de seu próprio projeto de educação, algo muito novo na história de nosso país. Mas como a expressão sugere um lugar, para muitos pode não ficar suficientemente clara a perspectiva de classe. A segunda dúvida diz respeito à expressão dever do Estado, que para alguns pode significar um acomodamento do povo aquilo que o Estado oferece. (MOVIMENTO SEM TERRA, 2005a, p. 1, grifo do autor).

Segundo VENDRAMINI (2009, p. 38), “[...] as formulações da ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’, tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho”. Como bem apontou Oliveira quando aponta a defesa da Educação do campo pela perspectiva da diversidade cultural:

A Educação do Campo, nesta concepção se justifica, pois o campo não apenas é diferente da cidade, mas comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza. Esta tem sua distinção das demais formas educacionais ao propor uma escola adequada a estas particularidades, que valorize estas culturas e identidades e tenham espaço para diferentes tipos de saberes. Esta concepção esta presente desde a origem deste Movimento e transparece em boa parte das publicações na área, ganhou adeptos nas Universidades, nas instâncias do Estado, nas legislações e nos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2012, p. 109).



Ao nosso ver, a categoria trabalho deve ter papel central, para a sustentação de um plano de educação, pois as explicações para as questões postas na sociedade devem ser buscadas na práxis material dos homens. O trabalho é uma categoria nuclear em Marx, pois através desta categoria se entende o mundo e a coletividade, além de explicar a própria constituição do homem, um ser que pelo trabalho se constituiu homem. Vejamos as palavras de Marx para conceituar a categoria Trabalho:

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983 apud NETTO, 2007, p. 31).

Podemos concluir então, que a categoria trabalho é chave de leitura para a compreensão do mundo material e suas características sociais, bem como para o entendimento das relações sociais. Advertimos também que não existe uma distinção entre trabalho rural ou urbano, pois a totalidade é um pressuposto importantíssimo para a compreensão da luta de classes existente na sociedade capitalista, na qual a educação tem um papel fundamental, vejamos como a carência desta noção de todo pode enfraquecer o movimento “Por uma Educação do Campo” ao evidenciar a sua luta pela transformação pelo viés cultural. (OLIVEIRA 2008, p. 404).

Netto (2007) afirma categoricamente que Marx inaugura um novo modo de interpretar a realidade, que não se enquadra no atual modelo fragmentado de ver o mundo. Ele apresenta a obrigação do exame drástico, de uma análise crítica profunda que vai à raiz das coisas para desvendá-las em sua inteireza e ir além do apenas conhecer. Portanto, acreditamos que o caminho para uma fundamentação teórica consistente para num projeto de educação que parte de pressupostos marxista, não deve abrir mão da totalidade, ou seja não devemos fragmentar a luta pela educação do campo, da luta do proletariado, pois a luta do camponês é parte constituinte de uma síntese histórica fundamental para compreender o real, juntamente com todas as contradições que a sociedade capitalista nos impõe, de modo que se pretendemos ensinar devemos antes conhecer o mundo em sua totalidade, com afirma Moraes (2000, p. 29) “[...] um conhecimento que se pretende rigoroso configura-se como uma oscilação permanente – e mutuamente esclarecedora – entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto, entre o singular e o universal.”



Ademais, se quisermos transformar a realidade, devemos dominar com mais competência do a burguesia, o conhecimento que ela domina. Não podemos de forma nenhuma entender que o mundo rural deve ser o mundo onde deve reinar a desinformação, onde devem sobreviver os trabalhadores pobres e, o mundo urbano, o lugar onde deve reinar outro tipo de conhecimento, ou seja, o conhecimento científico mais elaborado, onde predomina a indústria de transformação e de construção do desenvolvimento.

EDUCAÇÃO ÚNICA: PERSPECTIVA REVOLUCIONÁRIA PARA O CAMPONÊS

Levando em consideração os pontos até aqui apresentados prosseguimos com nossa análise sobre as bases teórico-filosóficas do movimento proponentes do projeto de educação do campo, porém com um viés sugestivo, inserindo no debate uma perspectiva de educação que seja de fato revolucionária em sua forma e conteúdo, buscando incorporar o conceito de educação como direito de todos, ou seja, a educação não fragmentada entre rural e urbano, mas única e que busque a emancipação humana como fim último.

Neste sentido, Ivo Tonet (2005) aponta que vários intelectuais (Freire, Gadotti, Arroyo, Nosella, Frigotto entre outros) que se afeiçoam com a classe trabalhadora brasileira, se esforçaram para elaborar uma pedagogia com características revolucionárias para esta sociedade. No entanto, o conceito de revolução, fundamental para sua forma de pensar, tinha um sentido de ruptura,

[...] 0, como consequência do que era considerado um processo efetivamente revolucionário, a revolução soviética de 1917 e outras ocorridas no leste europeu e em vários outros países, a revolução era entendida como uma mudança súbita e radical, que constituiria uma espécie de marco zero de uma nova sociedade. (TONET, 2005, p. 8).

Desta mesma maneira, a educação revolucionária era pensada, como uma mudança súbita e radical. Assim:

Por volta da década de 1980, por influência de um conjunto de fatores, teóricos e práticos, dos quais falaremos mais adiante, muitos destes pensadores começaram a substituir a articulação entre educação e revolução, no sentido acima, por uma articulação entre educação e cidadania/democracia, constituintes da chamada via democrática para o socialismo. De lá para cá, falar em educação cidadã, em educação para a cidadania, em escola cidadã, tornou-se mais ou menos lugar comum, dando por suposto que cidadania seria sinônimo de liberdade. O que significaria que, para as classes populares, lutar pela cidadania não seria lutar por uma forma determinada de liberdade, nem sequer por uma mediação para a efetiva liberdade, mas pela liberdade *tout court*. (TONET, 2005, p. 8).

Considerando esta postura, quanto mais abraçamos o ideal de cidadania dentro desta sociedade capitalista, mais nos afastamos de uma efetiva libertação popular deste sistema. Pois, “[...] de modo geral, 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.” (TONET, 2005, p. 13).



Por este motivo, não é nosso objetivo fazer uma crítica detalhada sobre este tema, mas apenas usá-lo como elo para a questão fundamental. Vale apenas ressaltar, que para estes pensadores, “[...] parece estar implícita a ideia de que esta objetivação faz parte de um espaço indefinidamente aperfeiçoável que, começando ainda no interior do sistema capitalista, estender-se-á, certamente com modificações, para além dele *per saecula saeculorum*”. (TONET, 2005, p. 13).

Esta visão progressista da educação em direção à cidadania é objeto de críticas, frente a uma proposta educativa emancipadora que liberta tanto o trabalhador urbano quando o do meio rural, coadunado à ideia de todo. Esta proposta visa “[...] tão somente buscar apreender o modo como o objetivo futuro – a emancipação humana – pode iluminar a atividade educativa atual”. (TONET, 2005, p. 127). Levantando assim pontos fundamentais para que esta efetiva emancipação humana seja uma possibilidade realmente alcançável e concreta. Nas palavras de Tonet:

Em resumo, não se trata, portanto, nem de elaborar um conjunto de princípios especulativos (um ideal abstrato), nem de apresentar uma proposta educativa – teórica e prática – sistematizada e nem de criar um receituário para ser aplicado na prática cotidiana. Nosso objetivo é, ao mesmo tempo, mais modesto e mais ambicioso. Mais modesto porque consciente dos limites que o estado atual do mundo impõe à teoria e à prática em geral, incluindo a educativa. Mais ambicioso porque confiante na importância que esta pequena contribuição pode ter para conferir à educação um caráter efetivamente emancipador. Trata-se, para nós, de contribuir para estabelecer os requisitos gerais de uma ação educativa que tenha por objetivo contribuir para a emancipação humana. (2005, p. 133).

Antes porém, vale lembrar que o conceito de educação que buscamos está ligado a categoria trabalho desde sua raiz. Para definir isto, ainda seguimos a análise de Tonet quando diz:

O que nos interessa acentuar, aqui, é que, sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente, sua efetivação implica, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá realizar-se. (TONET, 2005, p. 136).

Podemos então concluir que a atividade social do trabalho é o intermédio entre o homem e a natureza, análoga atividade educativa que é uma intercessão entre o indivíduo e a sociedade. Porém a primeira não tem papel exclusivo, mas a educação tem um diferencial importante quando serve de subsídios para todas as outras atividades. Por este motivo vale ressaltar as características desta educação emancipadora que almejamos.

Em primeiro lugar, deve-se definir o objetivo da educação emancipadora. Seu fim último deve ser proporcionar o conhecimento, o mais “[...] profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, da emancipação humana”. (TONET, 2005, p. 145). Desta maneira se qualifica os meios, sabemos que não é unívoco o conceito de “emancipação humana” e para melhor compreendê-lo é preciso considerar uma constelação de conceitos, construídos historicamente, desta maneira a transmissão conceitual favorece pra que haja uma universalidade de concepções, que foge à lógica de sociedade atual, que



por vários caminhos confundem-se todas as vezes que tenta-se falar em emancipação humana, dando a este conceito um valor depreciado daquilo que se pretende dizer.

Só para deixar mais claro: como se pode pretender contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres e sujeitos da história se têm ideias errôneas, confusas ou inconsistentes sobre o que é a liberdade ou se não se pode demonstrar que os homens são, de fato, sujeitos da história; como se pode pretender contribuir para formar homens solidários, se não se é capaz de provar que os homens não são egoístas por natureza. (TONET, 2005, p. 146).

O segundo momento, e não menos importante, “[...] é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares”. (TONET, 2005). Acreditamos que, este momento faz com que as cortinas para a interpretação da realidade se abram, e o mundo real venha à tona. Uma educação emancipadora tem que cumprir seu papel de libertar através do conhecimento para a concretude desmistificada das ideologias que historicamente justificam a organização social vigente como sendo natural e socialmente plausível.

É preciso, pois, buscar um saber de base ontológica, regido pelo princípio da totalidade e inseparável da afirmação de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social. Também este é um trabalho muito penoso e difícil nas circunstâncias atuais. Como a perspectiva de um saber de base ontológica é quase que totalmente desconhecida e/ou rejeitada pelo universo intelectual, ela exige um investimento dobrado. (TONET, 2005, p. 149).

De certa forma, o terceiro e o quarto requisitos, podem ser apresentados juntos, pois são inalienáveis. Desta forma, podemos dizer que o

[...] terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário não para garantir um pretense território, que seria próprio dos educadores, mas para permitir o cumprimento da função específica da educação na construção desta nova forma de sociabilidade. (TONET, 2005, p. 150).

Com esta perspectiva o outro requisito está “[...] no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia”. (TONET, 2005, p. 150). Assim é de suma importância a formação adequada dos educadores, para que dominem os conhecimentos de forma eficaz, como afirma Saviani:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc., têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. (SAVIANI, 1996, p. 89).



E por fim, o último aspecto da educação emancipadora da qual fazemos apologia, versa sobre o papel capital da comunidade produtora, onde o rural constitui ao nosso ver, a espinha dorsal da estrutura produtiva. Este último trata “[...] de uma prática educativa emancipadora [que] está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva”. (TONET, 2005).

Indo em direção às nossas conclusões, acreditamos que esta seja uma boa opção para fundamentos teóricos-filosóficos coerentes com a luta do movimento por Educação do Campo, uma educação que busque a autêntica emancipação humana. Acreditamos que não podemos delegar à educação toda a responsabilidade de uma revolução, principalmente da maneira que hoje ela está organizada, mas temos a convicção que a educação é parte fundamental para este fim tão almejado, a emancipação do homem enquanto ser social. Esta visão busca valorizar a classe trabalhadora, sobretudo a produtora, que extrai da terra e transforma a natureza das coisas pelo seu trabalho, buscando a igualdade de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, 27 a 31 jul. 1998.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos. S. (Org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José, Premier, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução 01/02 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Companhia nacional de abastecimento. CONAB. Balanço de suprimento. Disponível em: <www.conab.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Decreto Lei 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, seção 1. 2010.

BRASIL. MDA/SDT. Encontro Nacional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial com a Rede Nacional de Colaboradores, Consultores Territoriais e Entidades Parceiras. Brasília, 16 a 17 fev. 2006. Não publicado.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Orientações Pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Programa Escola Ativa, PDE, Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Brasília, 2012.



BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Projeto Saberes da Terra: Projeto Político Pedagógico. Brasília. 2005. Não publicado.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. MDA. Referências para o desenvolvimento territorial sustentável. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, 2007.

BRASIL. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD. Portaria número 1374/03.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: <www.mda.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2017.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DALMAGRO, S. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DUSSEL, E. Teologia da libertação e marxismo. In: LOWY, M. (Org.). **O marxismo na América Latina**: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. (Org.) **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília: UnB, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 01).

LEFEBVRE, H. **De Lo Rural a Lo Urbano**. Barcelona: Península, 1978.

LEFEBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

LÊNIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos**: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Brasil Debates, 1980.

LÊNIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo (Ensaio Popular). In: _____. **Obras Escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Avante; Moscou: Progresso, 1977.

LOWY, M. O catolicismo latino americano radicalizado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 5, jan.-abr. 1989.



- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MARX, K. **O Capital**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. Livro III, v. 6.
- MARX, K. **O Capital**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Campinas, SP: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MORAES, M. C. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada: a experiência de Francisco Campos**. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Publicações, 2000.
- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **Dossiê MST escola: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.
- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. A constitucionalidade e a justicialidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA/NEAD, 2008.
- MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los**. Síntese da discussão da Coordenação Nacional. Goiânia, junho de 2005a. Não publicado.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NETTO, J. P. Introdução. In: LÊNIN, Vladimir I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 12-21.
- 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**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-eteses/tese/as-bases-filosoficas-e-epistemologicas-de-alguns.pdf/view>>. Acesso em 10 jul. 2017.



OLIVEIRA, M. A. de.; DALMAGRO, S. L. A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 94-119, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

OLIVEIRA, M. A. de. **O MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário e a educação “do” campo**: elementos para entender a questão agrária e a política educacional do Estado brasileiro para o meio rural na atualidade. Ipojuca/Porto de Galinhas: Anped/35ª Reunião Anual, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

SÉRIO, T. M. de. A. P.; MICHELETTO, N.; ANDERY, M. A. P. A. O mundo exige uma nova racionalidade, rompe-se a unidade do saber. In: ANDERY, M. A. P. A., *et al.* (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: Ed. da EDUC, 1996a.

SÉRIO, T. M. de. A. P.; MICHELETTO, N.; ANDERY, M. A. P. A. **Pedagogia Histórico-crítica**. Primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 1996.

TONET, I. **Educação Cidadania e Emancipação Humana**. Edufal da Universidade Fundepes. 2005.

VENDRAMINI, C. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. (Org.). **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Ed. da EDUFMA, 2009.

Notas

¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal de São Carlos, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo GEPEC e Coordenador do Curso de Pedagogia da Terra da UFSCar. E- Mail: lbezerra.ufscar@gmail.com.

² Graduação e Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Educação do Campo e Administração Escolar pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira, Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-Mail: prof.juniorluna@hotmail.com.

³ Pensamos a partir da conclusão de LÊNIN (1980), assim “soma de filosofias; filosofia alguma”.

Submetido em: 11/08/2017

Aprovado em: 11/09/2017