

**Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil
o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural***Joelma de Oliveira Albuquerque*

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas

Resumo

Este texto é parte de uma tese desenvolvida a partir da análise de 433 estudos em nível de teses e dissertações (produzidas entre 1987 e 2009, localizadas no banco de teses e dissertações da Capes). Considera que a Educação do Campo nasce como crítica às concepções que tem por fundamento a *Educação Rural*. O objetivo é explicitar as características gerais dos estudos, e a crítica à tese hegemônica identificada. Pautando-nos no método materialista histórico dialético, explicitamos a crítica ao que significa o fato de 55% dos estudos apoiar-se no que se reconhece como pragmatismo, o que consideramos destrutivo à formação da classe trabalhadora.

Palavras-chaves: Educação do campo; Produção do conhecimento; Crítica.

Abstract

This text is part of a thesis developed from the analysis of 433 studies on level theses and dissertations (produced between 1987 and 2009, located on the bank of theses and dissertations of Capes). Considers the Countryside Education emerges of the critical concepts that is based Rural Education. The objective is explain the general characteristics of the studies, and critical theory to hegemonic identified. Guiding us in historical materialist dialectical method, we make explicit criticism of the fact that means 55% of the studies rely on what is recognized as pragmatism, which we considered destructive to the formation of the working class.

Keywords: Rural Education, knowledge production, critical.

Introdução

Os elementos apresentados neste texto são parte de uma tese de doutorado desenvolvida a partir da análise de 433 estudos em nível de teses e dissertações, a partir das expressões exatas *Educação do campo*, *Educação rural*, *Escola rural* e *Educação no campo*. Considerando que a Educação do Campo nasce como crítica às concepções que tem por fundamento a Educação Rural, o texto tem como objetivo explicitar as características gerais do conjunto dos estudos analisados, e a crítica à tese hegemônica identificada a partir das análises empreendidas. Para tanto, expomos os pressupostos teóricos da crítica e os procedimentos investigativos adotados. Em seguida apresentamos o conteúdo da crítica, e por fim uma síntese indicativa de possibilidades superadoras para os problemas teóricos identificados, de forma que os estudos possam estar mais próximos às necessidades históricas da classe trabalhadora.

Inicialmente consideramos que a pesquisa em *Educação do Campo* vem se expandindo, conforme se constata nas discussões que vêm ocorrendo em alguns setores da sociedade que estão envolvidos com a problemática, tais como Movimentos Sociais, Secretarias de Educação, Ministérios [da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA)] e Universidades Públicas. Isto impõe a necessidade de análises críticas criteriosas que nos permitam indagar que tipo de pesquisa está se realizando, sua qualidade e 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, tarefas atribuídas aos estudos epistemológicos. (Sánchez Gamboa, 2007).

Esta necessidade se impõe à *Educação do Campo* uma vez que esta, conforme sistematização de Caldart (2010) apresenta como características fundamentais: surge 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.

É possível constatar um primeiro elemento fundamental da pesquisa em *Educação do Campo* – a luta entre classes com interesses antagônicos, o qual está na base desta concepção de educação, o que exige a crítica. Enquanto categoria, a crítica se circunscreve no âmbito da teoria marxista uma vez que seu ponto de partida é a luta de classes. A crítica está necessariamente para o que está colocado e busca sua superação, incorporando o grau de desenvolvimento do conhecimento para a formulação de uma nova síntese, ainda que provisória, que se alinhe às necessidades concretas advindas de uma determinada situação histórica.

De acordo com o método de conhecimento do real que nos valem – o materialista histórico dialético – é que tomamos 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). Para o autor 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).

Para caracterizar a categoria ‘crítica’, recuperamos Enguita (1985) que aponta a necessidade de, antes de desenvolvermos uma teoria da educação,

delimitarmos uma crítica da educação. Segundo o autor, uma crítica da educação deve partir 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?” (Enguita, 1985, p.85). O autor aponta que esta crítica deve observar alguns critérios, a partir dos quais estruturamos os parâmetros teórico-metodológicos da crítica aos estudos sobre a educação dos trabalhadores do campo. Passaremos a expô-los de uma forma esquemática, o que significa que o conteúdo não se esgota em si mesmo, constituindo-se apenas como síntese de concepções com profundas análises já desenvolvidas.

Em primeiro lugar, se trata de uma *crítica*, algo construído por oposição (*a la contra*). Segundo o autor, 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. Esta não é o resultado de um plano alternativo de educação, nem tampouco a educação de um plano alternativo de sociedade, ambos inexistentes. (Enguita, 1985, p. 85-86, tradução nossa). Neste sentido, partimos 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, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p.13).

Portanto, para a análise da produção científica sobre a *Educação do campo*, buscamos identificar os elementos que se opõem à educação atual e possibilitam a realização da função ontológica da educação nas condições históricas atuais.

Em segundo lugar, a crítica tem que ser *materialista*, e não a partir de possíveis ideais educativos ou eventualmente, de uma determinada ideia definida de homem e das suas necessidades, mas sim o homem que vive dentro de uma dada sociedade e em um dado momento histórico, dos quais emergem necessidades, não limitadas somente ao homem, mas sim necessidades históricas e sociais, entre as quais estão as necessidades no aspecto educativo. (Enguita, 1985, p.86, tradução nossa). Buscamos situar nossas reflexões no que estamos identificando como um período de transição (enunciado por Trotsky ainda em 1938), período este que segundo Mészáros (2002, p.1069) “emerge da relação com o aprofundamento da crise estrutural do capital como um fenômeno global”. Diante desta crise, em 2007, o filósofo húngaro recupera a questão posta por Einstein em 1949, a qual, segundo ele, “pode - e deve - ser mais uma vez legitimamente evocada: Porque socialismo?” As respostas à pergunta são esclarecedoras da necessidade da transição:

(...) 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).

Além disto, nos apoiamos em Marx e Engels quando 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).

Nossa crítica busca confrontar as proposições teóricas presentes nos estudos, com as necessidades programáticas que emergem da situação de aguda expropriação dos trabalhadores no que diz respeito aos bens necessários à sua humanização neste momento histórico, tal como o é a educação.

Em terceiro lugar, a crítica não deve perder em momento algum a visão de *totalidade* - histórica e social. 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. (Enguita, 1985, p.86, tradução nossa). Esta perspectiva nos indica que não é possível abandonarmos a escola pública por esta ser uma instituição que é financiada e gerida pelo Estado, mas compreender que ela está submetida ao movimento contraditório da história. Necessário é identificarmos na produção do conhecimento acerca da educação dos trabalhadores do campo, possibilidades de acirramento de contradições, de forma que sua função

social seja garantida, uma vez que a escola pública constitui-se, em grande parte, como a principal, para não dizer a única possibilidade que a classe trabalhadora possui de acesso à cultura universal sistematizada.

Em quarto lugar, considerando que a educação é inculcação de uma série de valores, ideias, 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. Considerando esta característica, compreendemos que na base da ação educativa deve estar a base técnica e científica do trabalho, uma vez que, do ponto de vista ontológico, a técnica é

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 plano biológico, natural, e depois, com o surgimento da consciência, passa a ser social e ditado por finalidades (Pinto, 2005, p.156).

A técnica, é importante frisar, não se trata de algo que surge abstratamente, mas por meio do trabalho enquanto atividade humana fundante do ser social, que por sua vez é determinado pelas condições históricas do modo de produção. Sendo assim, Pinto (2005, 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”. Considerando estes aspectos fundamentais é que compreendemos que o

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 expressem a atualidade dos problemas colocados pela sociedade. (Martins; Abrantes, 2006, p.67).

Buscamos na produção do conhecimento sobre a educação dos trabalhadores do campo os limites e as possibilidades de a educação escolar se constituir sobre uma base que permita aos indivíduos desenvolver-se nas condições concretas que a humanidade alcançou, ou seja, com base no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas em confronto com as relações de produção.

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. (Enguita, 1985, p. 87, tradução nossa). Para desenvolver este aspecto nos valem da categoria ‘modo de produção’ e sua expressão no campo, de forma a identificar tendências educativas e suas respectivas antíteses frente ao contexto do mercado de terras, do modelo produtivo do agronegócio, os quais exigem a propagação do latifúndio com conseqüente expropriação de terras dos trabalhadores e sua submissão ao capital enquanto força de trabalho temporária e desregulamentada (Rosset, 2004).

Em sexto lugar, há que se compreender a valoração crítica da educação realmente existente, das ideias 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 as tendências já existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar quais serão uma vez livres de entraves, as tendências da educação do futuro. (Enguita, 1985, p. 87, tradução nossa). Para garantir que a análise da produção científica acerca da *Educação do campo* não se detivesse à explicitação das tendências hegemônicas, buscamos identificar antíteses que nos permitisse elaborar novas sínteses que indiquem possibilidades de tendências para a educação da classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade.

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 Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). 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 seus respectivos resumos, dos quais 365 são de dissertações, e 68 são de teses. Neste texto expomos as características gerais

do conjunto da produção analisada e a crítica à tese hegemônica identificada nos estudos.

Características gerais da produção do conhecimento: da escola rural à educação do campo

Apesar de não ser nosso foco, há uma necessidade de situar os estatutos do termo “rural” e “do campo”, de forma a justificar a busca pelas expressões exatas anteriormente enunciadas. Se a *Educação do Campo* surge como crítica à educação até então oferecida aos trabalhadores do campo, 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 dialética a conceituação *Educação do Campo*, 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 valeremos do recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. (Vendramini, 2010, p.129).

Outro elemento que nos impôs a busca por outros termos-chaves foi 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. 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 produção científica disponível, é que consideramos 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 obtermos o conteúdo real atribuído a cada uma destas. Este conteúdo revelou conflitos que devem ser enfrentados pelos educadores e educadoras neste período de transição, principalmente os que desejam defender a perspectiva da ‘Educação do Campo’. Vejamos a seguir alguns deles.

A partir da sistematização dos dados, verificou-se que desde 1987 até 2009 (22 anos) produziu-se 161 estudos sobre Educação Rural, e em cerca de 1/3 deste tempo (sete anos, entre 2003 e 2009) produziu-se 125 estudos sobre Educação do Campo. Neste mesmo período, produziu-se 83 estudos com a temática da Educação Rural. Mais da metade dos estudos com esta temática (52,53%) foi produzida nos últimos sete anos.

Se observarmos o desenvolvimento dos estudos acerca da Escola Rural e Educação Rural, estes se mantiveram em ascensão (desde 1987 até 2009), e na última década, a partir do ano 2000, aumentou substancialmente. Em paralelo, 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 de “Educação Rural”, o que denota que não se sustenta a tese, do ponto de vista estritamente terminológico, da Educação do Campo como uma evolução da Educação Rural. Estas podem ser concepções diferentes que se confrontam em um determinado momento histórico explicando e direcionando

distintamente a educação do trabalhador do campo. A questão que se coloca é: quais são estas direções?

Ao analisarmos os resumos das 433 teses e dissertações identificamos uma forte crítica à concepção de Educação Rural, mesmo que o conteúdo desta crítica seja, em nossa análise, questionável, uma vez que por diversas vezes os 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. É necessário questionar 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. Cabe colocar que, segundo Kosik (1976), o conhecimento não se apresenta de forma imediata e abstrata na relação entre o sujeito e o objeto. “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 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, que é representada pela tese hegemônica identificada no conjunto dos estudos.

A sistematização da análise e a tese hegemônica identificada: escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural,

pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais

Para sistematização das teses de fundo sobre as quais os estudos se fundamentam, 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.

Conforme aponta Sánchez Gamboa (2007), os pressupostos ontológicos são elementos implícitos nas pesquisas, os quais necessitam ser trazidos à tona para que sejam criticados. 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 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. Os resumos com informações insuficientes para a análise foram considerados numericamente, porém tiveram seu conteúdo desconsiderado para a crítica proposta.

A tese hegemônica *escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais* aparece nos cinco grupos enunciados sob diferentes formas. No ‘Grupo 1’ verificamos que esta tese é identificada em 26 dentre os 76 estudos acerca da escola/educação rural; colaboram com sua sustentação, 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*. 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 o 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*. Há que se considerar a grande desproporção entre a quantidade de estudos que abordam a problemática da teoria educacional – de 76 para 15 respectivamente, 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.

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 três 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, 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’, 133 (cerca de 67%) sustentam esta tese.

No ‘Grupo 3’ esta tese se expressa nos cinco estudos em que se apontam a necessidade de uma política para suprir as necessidades e especificidades da *educação rural*; e nos dez estudos em que as políticas públicas para a *Educação do Campo* devem 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 são promotoras 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* 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*. Dos 37 estudos que compõem o grupo, 21 (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 tem interesse pela construção de identidades e do sujeito.

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 236 (cerca de 55%) das 433 teses e dissertações investigadas apoiar seus argumentos no que se reconhece como pragmatismo, o que consideramos um grave ataque à função social da escola, e 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.

Considerações finais: crítica à tese hegemônica 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

Esta tese é particular dos estudos acerca da “Educação do Campo”, a qual sintetiza as concepções epistemológicas e pedagógicas anteriormente criticadas. 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.*

Diante do exposto julgamos necessário destacar o 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. Dizemos 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 e as experiências concretas que são implantadas. 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. Em nossa avaliação, um 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, 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 na cultura e na identidade dos sujeitos. 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 determinam o real, mas sim são determinadas 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, de longe atendeu as 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.

Referências

CALDART, Roseli Salete. 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.

DUARTE, Newton. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Caderno CEDES, vol.19, n.44, pp. 3-16, abril de 1998.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Lígia Márcia e ABRANTES, Angelo Antonio. 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, Karl e ENGELS, Friedrich. *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.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o Socialismo no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de Tecnologia*. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancísar. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. Pp. 127-135.