



DOI: [10.20396/rfe.v14i1.8668593](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668593)

## Bases epistemológicas da Educação do Campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa

Joelma de Oliveira Albuquerque<sup>1</sup> Celi Taffarel<sup>2</sup> Carolina Gama<sup>3</sup> 

### Resumo

Discutir a Educação do Campo criticamente perpassa pelo estudo de suas bases filosóficas e epistemológicas. Nesta perspectiva, esse artigo objetiva discutir os aspectos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo no bojo das tendências pedagógicas contra-hegemônicas contemporâneas. Para tanto, recuperou-se o balanço da produção do conhecimento sobre a Educação do Campo, atualizando-o. Constatou-se a hegemonia dos estudos que utilizam a expressão Educação do Campo em detrimento ao uso do termo Educação Rural, sinalizando a necessidade de novos estudos sistemáticos. Afinal, a adoção do termo não indica, necessariamente, o comprometimento com o campo pedagógico crítico.

**Palavras Chave:** Pedagogias contra-hegemônicas. Pedagogia do campo. Pedagogia da terra.

### Epistemological bases of Rural Education: historical project and pedagogical theory in dispute

### Abstract

Discussing Rural Education critically involves the study of its philosophical and epistemological bases. In this perspective, this article aims to discuss the philosophical and epistemological aspects of Rural Education in the midst of contemporary counter-hegemonic pedagogical trends. In order to do so, the balance of the production of knowledge about Rural Education was recovered, updating it. The hegemony of studies that use the expression Rural Education to the detriment of the term Rural Education was verified, signaling the need for new systematic studies. After all, the adoption of the term does not necessarily indicate a commitment to the critical pedagogical field.

**Keywords:** Counter-hegemonic pedagogies. Field pedagogy. earth pedagogy

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (Unicamp), professora na Universidade Federal de Alagoas (Campus de Arapiraca)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Alagoas (Visitante)

<sup>3</sup> Dra em Educação. Professora da Universidade Federal de Alagoas (Maceió)

## 1. Introdução

O presente artigo objetiva discutir os aspectos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo no bojo das tendências pedagógicas contemporâneas. Para tanto, recuperamos a problematização realizada por Saviani (2007a) acerca do que são, e por que estudar as bases filosóficas e epistemológicas das concepções pedagógicas.

O autor explica que as concepções pedagógicas são ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas “[...] na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.” (SAVIANI, 2007b, p. 6). As concepções educacionais envolvem, em geral, três níveis distintos, mas articulados entre si, são eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; c) o nível da prática pedagógica.

[...] o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. (SAVIANI, 2008a, p. 167)

Considerando a articulação entre os três níveis, “[...] uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, freqüentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção” (SAVIANI, 2007a, p. 16).

Tais questões são centrais uma vez que a compreensão da realidade educacional na perspectiva crítica, que considera suas determinações históricas, suas necessidades e possibilidades de transformação, perpassa pelo

estudo das bases filosóficas e epistemológicas da educação. Dito de outra maneira, há que se elaborar a Educação do Campo com base em uma teoria científica da educação. Caso contrário, que grau de explicações e proposições de resistência seriam possíveis diante dos problemas educacionais enfrentados no atual estágio do capitalismo, em que avança o conservadorismo e o liberalismo? Como explicar e enfrentar o fechamento das escolas no campo; o avanço da militarização das escolas; a imposição de controles ideológicos como a Lei da Mordaza e a “Escola sem partido”; a gestão escolar privada; os pacotes tecnológicos que esvaziam a função do professor no trabalho educativo e contribuem para o rebaixamento da qualidade da educação; a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular; a formação de professores pautada na Base Nacional Comum-Formação, entre outros?

Diante destas problemáticas, ao abordarmos a Educação do Campo, se faz necessário situar a disputa pelos rumos da escolarização em meio a luta de classes. Há projetos antagônicos em confronto, entre a burguesia e a classe trabalhadora, que no campo se expressam nos conflitos entre o agronegócio e a agroecologia. Ao agronegócio interessa o fechamento das escolas, a negação do acesso ao conhecimento sistematizado; o projeto de escolarização atrelado ao capital. À agroecologia importa a luta dos movimentos sociais do campo em defesa da escola do/no campo, a defesa do projeto de escolarização de acordo com os interesses dos trabalhadores do campo. (QUEIROZ, 2019).

Segundo Censo Escolar 2019, no campo houve queda nas matrículas da ordem de 145.233 alunos na soma de todas as modalidades de ensino – as quais, por sua vez, foram registradas 5.195.387 em 2018, caindo para 5.050.154 em 2019. (BRASIL, 2020). Quanto aos estabelecimentos de ensino, dados do INEP demonstram que quase 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas entre 1997 e 2018. Outro dado significativo a ser considerado é a taxa de analfabetismo no campo, que é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades, assim como, a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades. (BRASIL, 2020). Ao observarmos os dados, fica evidente que

para a burguesia não basta ceifar vidas, a classe dominante precisa da morte do espírito.

Porém, a realidade é dinâmica e contraditória, há também conquistas e avanços, fruto da luta da classe trabalhadora, como, por exemplo: cerca de dois mil professores certificados com o grau de aperfeiçoamento/especialização em Pedagogia da Terra pela UFBA, com financiamento público; na relação das universidades com a comunidade e os movimentos sociais; nas relações entre as universidades e secretarias de educação, ampliando os diálogos institucionais, fortalecendo vínculos com grupos sociais historicamente excluídos do direito ao conhecimento escolar e a formação continuada em seu local de trabalho; na capacitação dos professores para formação de estudantes na perspectiva emancipatória, tendo o trabalho como princípio educativo; no resgate da valorização do magistério dos professores do campo; no reconhecimento do modo de produção da vida do campesinato, sobre a cultura e a educação do campo; na consolidação de uma base teórica que permite aos professores e professoras enfrentarem o problema educacional no campo.

A problemática está posta nos dados da realidade, e faz-se necessário avaliar o que se está produzindo cientificamente e seu conteúdo, buscando suas bases filosóficas e epistemológicas, o que não se pode fazer sem considerar o atual grau de desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, cuja expressão no campo brasileiro é de destruição, conforme explicitamos anteriormente. Assim, o primeiro critério para analisar a Educação do Campo e sua atualidade, é a imprescindível articulação com um projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2002), uma vez que para haver história, e para fazer história, é necessário que haja seres humanos vivos (MARX e ENGELS, 2007).

No âmbito da Educação do Campo, além de o projeto histórico ser um elemento identificador, é importante ressaltar sua articulação com a ciência pedagógica (em disputa), na qual se insere a teoria pedagógica e a teoria educacional:

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).

Vale ressaltar que a Educação do Campo se relaciona com as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, aquelas “que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”, tais como: pedagogia libertadora, educação popular, pedagogia socialista, libertária, comunista, histórico-crítica, entre outras. (SAVIANI, 2008a, p.170). As experiências concretas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo, quando registradas e analisadas sistematicamente em estudos científicos, têm trazido grandes contribuições à ciência pedagógica, o que pode ser observado no movimento de desenvolvimento de outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas contemporâneas, como a Pedagogia da terra, a Pedagogia do campo, e a Pedagogia do movimento sem-terra.

Portanto, para tratar das bases filosóficas e epistemológicas da Educação do Campo, é necessário reconhecer as expressões contemporâneas da luta de classes, identificando tendências, limites e necessidades de avanço. Isto perpassa pelo adensamento da análise epistemológica da produção científica, de forma a contribuir com o desenvolvimento da Educação do Campo.

## 2. Educação do Campo e a luta de classes

Neste item situamos a Educação do Campo, sua origem, suas bases filosóficas, iniciando por situá-la no contexto das tendências pedagógicas, recuperando suas características fundamentais, a fim de estabelecer parâmetros para questionar as bases epistemológicas dos estudos que com ela se identificam, apontando possibilidades concretas para superar os limites identificados.

Conforme estudo de Saviani (2008b) acerca da epistemologia e teorias da educação no Brasil, fazem parte das teorias contra-hegemônicas: Pedagogia Socialista; Pedagogia Libertária; Pedagogia Comunista; Pedagogia Libertadora; Pedagogia Histórico-Crítica; Manifestações correlatas à pedagogia da prática; Pedagogia da Educação Popular e Crítico-Social dos Conteúdos. Além destas, seguem o critério das teorias contra hegemônicas tendências contemporâneas como a Pedagogia dos Movimentos sociais, Pedagogia do campo, Pedagogia do Movimento Sem Terra (SAVIANI, 2008a). Especialmente, sobre a Pedagogia do campo, o autor afirma:

Se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*<sup>4</sup>. Esse movimento visa mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também, para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo. (SAVIANI, 2008a, p. 172).

É necessário observar, conforme indica Saviani (2007b, p. 411), que as pedagogias contra-hegemônicas emergem na década de 1980 como processo de “transição democrática”. O autor aponta que esta expressão apresenta uma ambiguidade, já que não se especifica nem o ponto de partida, tampouco o ponto de chegada dessa “transição”, já que transição significa movimento, passagem de um ponto a outro. A expressão ganha sentidos diferentes decorrente da diversidade dos grupos sociais que impunham essa mesma bandeira, que, naquele momento “(...) acaba por camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para o consentimento dos dominados para a transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (ibid., p.412). A Educação do Campo, neste contexto, e precisamos avaliar continuamente, também vem sendo determinada por esse

---

<sup>4</sup> Uma referência ao movimento “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que teve como marco a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998.

movimento do real, uma vez que sua emergência no conjunto das teorias educacionais e pedagógicas que com ela se identificam e estabelecem relações, nem sempre podem ser identificadas como contra-hegemônicas como veremos adiante.

Para tanto, buscamos algumas referências que nos permitiram recolocar as bases filosóficas da Educação do Campo, reforçando a necessidade de balanços permanentes e sistemáticos do que vem sendo produzido. Passados dez anos da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Caldart (2009), publica “Notas para análise de um percurso”, apontando que,

Assim, é momento de perguntar, passados dez anos deste ‘batismo’, que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de ‘Educação do campo’? Tratamos de que realidade e em que contexto ou sobre ‘que movimento e em que quadro’? Qual o movimento do real provocado ou expresso pela Educação do campo que incomoda e já instiga debates sobre sua significação: que tipo de práticas e de políticas podem mesmo ser designadas como tal? Por que Educação do campo e não Educação rural? E, afinal, qual o balanço deste movimento da realidade? E qual o significado histórico que já é possível apreender da emergência da Educação do campo no contexto da educação brasileira contemporânea e das lutas dos trabalhadores, do campo e da cidade, por uma educação emancipatória e, mais amplamente, pela superação das relações sociais capitalistas? (CALDART, 2009, p.36).

Duas décadas após a primeira conferência, as questões postas por Caldart continuam dramaticamente atuais frente à crescente violência no campo que, por exemplo, em 2021 que teve alta de 1044% em relação ao ano de 2020<sup>5</sup>; à liberação de uso de mais 1.411 tipos de agrotóxicos nos três primeiros anos do governo Bolsonaro<sup>6</sup>; à flexibilização de medidas de proteção e controle que ampliaram significativamente o desmatamento e a destruição ambiental, em especial da Amazônia<sup>7</sup>; à ameaça aos povos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/12/4969969-conflitos-por-terras-mortes-aumentaram-mais-de-1000-em-2021-aponta-relatorio.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/09/4952513-governo-bolsonaro-chega-a-1-411-agrotoxicos-aprovados-em-menos-de-3-anos.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>7</sup> Dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, o INPE, indicam que “a destruição da Amazônia somou 10.129 quilômetros quadrados entre agosto de 2018 e julho de 2019,

originários e sua proteção à diversidade ambiental com o Recurso Extraordinário com repercussão geral n. 1.017.365, que atenta contra o direito às suas terras tradicionais<sup>8</sup>; à paralisação da reforma agrária com nenhuma desapropriação no ano de 2021<sup>9</sup>; enfim, o avanço das relações destrutivas de produção da vida e suas expressões no Campo brasileiro. Diante disto, concordamos com a autora que

[...] não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários. (CALDART, 2009, p.37).

Compreendemos que esta crise estrutural, na especificidade do campo brasileiro, se reflete na sua estrutura fundiária, a qual se expressa concreta e 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 ter suas bases filosóficas e epistemológicas analisadas e criticadas - o das condições concretas das quais emanam as necessidades vitais do seu desenvolvimento.

Tomamos como fundamentos teóricos da crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo, a categoria ‘modo de produção’ e como expressão deste, a ‘base técnica e científica’ do trabalho no campo, considerando a estrutura fundiária e a luta de classes pela reforma agrária em curso no campo brasileiro. Iniciaremos a seguir, uma caracterização do

---

ultrapassando a marca de dez mil quilômetros quadrados pela primeira vez desde 2008. Já no ano seguinte, o desmatamento teve nova alta, de 9,5%, para 11.088 quilômetros quadrados”, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56825520>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://bityli.com/shWOW>. Acesso em: 27 fev. 2022.

<sup>9</sup>Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2021/08/16/com-reforma-agraria-paralisada-nenhuma-desapropriacao-de-terra-e-feita-em-2021>. Acesso em: 27 fev. 2022.



conteúdo desta crítica realizada em 2011 (com dados de 1987 a 2009), expondo às teses hegemônicas e antíteses identificadas, recolocando, a partir dos dados da última década (2010 a 2020) alguns problemas a serem enfrentados coletivamente pelos pesquisadores.

### 3. Bases epistemológicas da Educação do Campo

Visando contribuir com este balanço permanente, recuperamos aqui, os resultados do estudo de Albuquerque (2011), situado no conjunto dos estudos epistemológicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017), intitulado “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”. Esta tese buscou relacionar as estruturas lógicas das pesquisas (teses e dissertações) analisadas às suas determinações históricas. Suas análises nos permitem constatar e compreender as bases filosóficas e epistemológicas da Educação do Campo.

O primeiro movimento teórico deste estudo, foi recolocar os seis pontos que caracterizam a constituição originária da Educação do Campo apontados por Caldart (2010), que aqui consideramos imprescindível expor de forma sintética: 1) 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. 2) 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. 3) 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. 4) A 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. 5) 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. 6) 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. (CALDART, 2010, p.106-120).

Postas estas características que orientaram as decisões teórico-metodológicas, passamos a expor os achados científicos mais relevantes deste estudo sistemático. Foram identificadas 433 pesquisas (68 teses e 365 dissertações) que tratavam da educação no meio rural, localizadas no banco de teses e dissertações da CAPES a partir das expressões exatas – *educação do campo; educação no campo; educação rural e escola rural*. É importante recuperar também o movimento teórico identificado através da busca dos estudos, movida pelas 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 cinco 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 entre 1987 até 2009).

Assim, foram identificadas a tese central defendida pelos autores através do conjunto dos resumos dos textos, sendo estes agrupados de acordo com a problemática abordada: (1) Teoria Educacional; (2) Teoria Pedagógica; (3) Políticas Públicas; (4) Formação de Professores; (5) Outros temas relacionados. Dentro de cada um dos grupos temáticos foram localizadas e organizadas as regularidades do conteúdo apresentado (as quais foram denominadas de “teses”) para posterior caracterização e crítica pautadas nas premissas teóricas e programáticas delimitadas no estudo. Após a

caracterização e crítica geral dos 433 resumos, selecionou-se para aprofundamento da análise, os núcleos centrais de teses e dissertações que defendem a perspectiva da classe trabalhadora, o que foi designado de “antíteses”.

Após densa exposição das informações do conjunto dos estudos, analisou-se uma amostra de 20 teses sobre a Educação do Campo, as quais foram analisadas na íntegra. O Esquema para análise Paradigmática de Sánchez Gamboa (1998, 2017) foi utilizado como instrumento, através do qual foram recuperadas as informações de diferentes níveis de articulação lógica das pesquisas.

Verificando-se que há um número crescente de estudos em Educação do e no Campo, e que os estudos em Educação e Escola rural permanecem coexistindo com estes primeiros, poder-se-ia inferir que estes defendem concepções distintas. Porém, um destaque importante desta primeira aproximação aos dados, é que, ao analisar os resumos das 433 teses e dissertações, Albuquerque (2011) constatou que nos estudos sobre a Educação do Campo, as críticas tomadas como ponto de partida são dirigidas à concepção de Educação Rural. Porém, identifica-se que os estudos que se valem destas diferentes terminologias, podem vir a defender concepções semelhantes acerca da educação, e da manutenção do atual projeto histórico. Como exemplo, explicita-se o fato de 21 entre as 68 pesquisas 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 (o aluno e seu saber, sua cultura) e do seu cotidiano (realidade, contexto rural). Da mesma forma, 46 estudos sobre ‘Educação do campo’ dentre os 63 identificados, defendem estas mesmas concepções. Por isso, consideramos relevante situar a Educação do Campo no contexto das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, distinguindo suas características de estudos que negam a sua origem, conforme aponta Caldart (2010).

Para tratar aqui da tese hegemônica identificada por Albuquerque (2011), expomos uma das sínteses analíticas, que trata da predominância da 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”, cujos estudos defendem, por exemplo, “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”. Trata-se de um exemplo representativo da predominância de bases filosóficas que são sistematicamente criticadas, pois na aparência se mostram com um discurso transformador, porém na essência, negam as condições concretas que fizeram emergir o movimento pela Educação do Campo e a necessária superação do atual modo de produção que fomenta a barbárie.

A crítica a esta tese hegemônica, se pauta nas contribuições de Heller (2008), quando esta expõe uma análise acerca da estrutura da vida cotidiana. A autora aponta que ser humano já nasce inserido em sua cotidianidade, e seguirá adquirindo todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade que faz parte. Como reflete Heller (2008, p.34), “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’”. Assim, 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”. A ênfase na categoria “cotidiano”, oculta a “história”, e, portanto, a luta de classes. E assim, a Educação do Campo se dissocia da perspectiva de classe, das necessidades históricas do gênero humano.

Quanto às antíteses, estas foram identificadas a partir da leitura das pesquisas localizadas a partir de todos os descritores (Escola Rural, Educação Rural, Educação no Campo e Educação do Campo), considerando que nem sempre essas nomenclaturas se atrelam ao conteúdo amplamente disseminado e criticado, como é o caso da Educação Rural. Os estudos acerca da Educação do Campo, por vezes, atribuem à Educação Rural o lugar comum de defesa, por exemplo, de um currículo ‘urbanocêntrico’ a ser aplicado nas escolas do campo. Essa crítica não se confirmou, uma vez que nem todas as produções analisadas sobre Educação Rural defendiam tal perspectiva.

As categorias utilizadas para identificação das antíteses foram: modo de produção; projeto histórico; concepção de ser humano; papel da educação no processo geral de reprodução social; necessidades históricas e sociais e no aspecto educativo da Educação do Campo; valores educativos cultivados; vias de formação humana (social e individual) consideradas; critérios de objetividade e/ou subjetividade no trato com a Educação do Campo; tendências para a educação do futuro apontadas na transição como antítese à educação atual.

Assim, foram localizadas 98 pesquisas que se alinhavam às características originárias da Educação do Campo (o que equivale a pouco mais de 1/5 do total), sendo estas agrupadas em relação aos cinco grupos temáticos (1 - Teoria Educacional; 2 - Teoria Pedagógica; 3 - Políticas Públicas; 4 - Formação de Professores; 5 - Outros temas relacionados).

Como síntese analítica das antíteses, consideramos relevante recuperar que o conjunto dos estudos em *Educação do Campo*: a) realizam uma crítica à 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; c) propõem a superação da dualidade campo/cidade no âmbito da educação por meio da escola unitária.

Além disso, a perspectiva de formação humana se expressa nas antíteses sob a forma de defesa do princípio da realidade objetiva, não abrindo mão do conhecimento científico como a forma mais desenvolvida e necessária para o entendimento da realidade social. A escola, portanto, foi apresentada como a instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. Esta concepção esteve pautada no princípio educativo do trabalho, também amplamente defendido nos estudos que apresentam antíteses acerca da Educação do Campo.

Estas são, de uma forma geral, as bases epistemológicas e filosóficas que expressam a disputa pelos projetos antagônicos, de sociedade, de campo, de educação. Se por um lado, até 2009, havia a existência mais explícita de divergências que se expressavam nas diferentes nomenclaturas utilizadas nas

teses e dissertações para se referir à educação dos povos do campo, como a Educação do Campo e a Educação Rural; por outro lado, um novo levantamento da produção de teses e dissertações entre os anos de 2010 e 2020, nos permite recolocar o problema, que em nossa análise se aprofunda, visto que o descritor “Educação do Campo” passa a ser hegemônico. Esse movimento indica a necessidade de uma análise sistemática e rigorosa que verifique aproximações e distanciamentos destes estudos aos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação do Campo em suas bases originárias, ou seja, atrelada às necessidades da classe trabalhadora organizada em luta.

Quanto à localização dos estudos, algumas observações são necessárias. A primeira diz respeito à base de dados da CAPES, anteriormente utilizada, que foi extinta, dando lugar à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, os critérios de busca precisaram ser novamente testados nesta nova base, e uma vez compreendida a sua dinâmica, a busca foi realizada<sup>10</sup>, ano a ano, com os mesmos descritores, delimitada ao título ou ficha catalográfica. A segunda é que esta base distingue, nos descritores, letras maiúsculas e minúsculas, e, portanto, realizamos as buscas das duas maneiras, ou seja, com os descritores iniciando com letras minúsculas e maiúsculas (Educação do campo e Educação do Campo).

Como resultados, identificamos, de imediato, que somando-se as duas formas, entre os anos de 2010 e 2020, foram produzidas 370 pesquisas, sendo 275 dissertações e 95 teses. Constatou-se também um número crescente dos estudos sobre educação do campo, partindo de 18 em 2010, chegando a 50 em 2016 (o maior número da década), mantendo-se uma média de 22 estudos anuais até o final da década de 2020. Por outro lado, quanto à educação rural, o uso desta expressão apresentou decréscimo drástico em relação ao localizado por Albuquerque (2011) quando se identificou 161 estudos com este descritor. Constatou-se a existência de quatro estudos em 2010, chegando ao máximo de nove estudos em 2014, mantendo-se uma média de 3 estudos

---

<sup>10</sup> A busca na BDTD foi realizada em 26/04/2021 às 15:00h.

por ano até 2020, totalizando 39 estudos em toda a década (10 teses e 29 dissertações).

Quando comparamos a quantidade de 370 pesquisas em educação do campo, com 39 em educação rural, e nos valemos da lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, sinalizamos aqui a necessidade de que seja realizado um estudo aprofundado acerca deste fenômeno que captamos apenas na aparência numérica.

#### 4. Considerações Finais

Diante desta sistematização inicial dos dados, algumas perguntas podem ser colocadas: Qual o significado dessa quantidade de estudos com estas expressões nesta nova configuração de mudança de hegemonia dos estudos que utilizam a expressão educação do campo em detrimento daqueles que utilizam a educação rural, quando nas décadas anteriores havia uma coexistência mais equilibrada? O conjunto dessa produção em educação do campo apresenta contribuições às teorias pedagógicas críticas e contra hegemônicas, principalmente às pedagogias emergentes, como a Pedagogia da Terra, Pedagogia do Movimento Sem-Terra, Pedagogia do Campo? Quais os avanços e limites que o conjunto dessa produção apresenta, frente ao aprofundamento da crise do modo de produção capitalista e suas expressões no campo? Essa produção considera a luta de classes, e a necessidade da construção de um novo projeto histórico?

As questões permanecem em aberto, estando posto o desafio para que novos coletivos de pesquisadores se debrucem nos balanços sistemáticos de um conhecimento, que reconhecemos, é vital para a classe trabalhadora em luta no campo brasileiro como o é o conhecimento acerca da e para a Educação do Campo. Consideramos que suas bases filosóficas e epistemológicas devem ser permanentemente recolocadas para evitar os chamados giros linguísticos, que, como aponta Sánchez Gamboa (2010), retiram das teorias a sua correlação com sua base real, esvaziando-as de seu

sentido histórico, articulando, por exemplo, expressões como “Educação do Campo”, com os interesses da burguesia.

Defendemos 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. Reafirmamos a tese de Albuquerque (2011), 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. Do ponto de vista da produção do conhecimento científico é a necessária articulação entre lógico e histórico, gnosiologia e ontologia (KOPNIN, 1978); entre as premissas teóricas e programáticas (SILVA, 2021).

Reconhecemos que uma nova síntese acerca da Educação do Campo, expressa nas antíteses aqui recuperadas, se situa no campo da sistematização de ideias, na perspectiva que

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. (MARX, 2013, p. 157).

Assim, o conhecimento científico produzido deve ter como base e incidir na experiência concreta da classe trabalhadora, possibilitando saltos qualitativos para apropriação de outra base técnica e científica do trabalho, que se distancie do esvaziamento, da fragmentação e da negação dos conhecimentos na educação escolarizada - próprios das relações de produção do capital. Caso contrário, não existirá uma teoria verdadeiramente revolucionária que dê sustentação a um projeto de Educação do Campo. A teoria para “se apoderar das amplas massas” necessita se aproximar cada vez



mais de possibilidades concretas de alteração e superação da condição à qual está submetida toda a humanidade.

#### Referências

ALBUQUERQUE, J. de O. *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*. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020.

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.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

ENGUITA, M. F. *Trabajo, escuela e ideologia*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: *Educação e Sociedade*, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

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.

MEDEIROS, E. A. de; DIAS, Ana Maria Iório. O estado da arte sobre a pesquisa em educação do campo na região nordeste (1998 – 2015). *Cad. Pes.*, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

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

QUEIROZ, S. G. *Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo*. 191 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

ROSSET, Peter. O bom, o mau e o feio: a política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. D. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina*. São Paulo: Viramundo, 2004.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. (Tese). Campinas, Práxis. 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 74–98, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i2.8635492. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635492>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó SC: Argos, 3ª ed. 2017.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008b.

SILVA, I. C. Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2021.

**Artigo recebido em: 28/02/2022**  
**Artigo aprovado em: 29/04/2022**  
**Artigo publicado em: 30/04/2022**