

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARA ALÉM DO AUTORITARISMO NEOLIBERAL

Fernando Bilhalva Vitória¹

RESUMO: A proposta artigo em questão, é revistar as bases da educação do campo, como tarefa essencial da teoria educacional no debate frente à realidade atual (crise estrutural do capitalismo) que volta-se para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e, conseqüentemente, da fusão entre a teoria e prática, ou melhor, entre o trabalho e a educação, tendo como ponto de partida a mudança radical na base estrutural da sociedade. Assim, não é nosso foco, tratar da educação, como algum neutro, isolado, mas a partir do trabalho, que começa pela superação imediata das relações que dividiram: homem, trabalho e natureza, no resgate do ser genérico, ou melhor, do ser que se faz pelo trabalho.

Palavras-chave: Educação do Campo; Crise do Capital; Trabalho e Educação.

RURAL EDUCATION: BEYOND NEOLIBERAL AUTHORITARIANISM

ABSTRACT: The proposed article in question, is to review the bases of rural education, as an essential task of educational theory in the debate in the face of the current reality (structural crisis of capitalism) that focuses on the development of all human dimensions and, consequently, the fusion between theory and practice, or rather, between work and education, taking as a starting point the radical change in the structural basis of society. Thus, it is not our focus to deal with education, as some neutral, isolated, but based on work, which begins with the immediate overcoming of the relationships that divided: man, work and nature, in the rescue of the generic being, or better, of the being done for work.

Keywords: Rural Education; Capital Crisis; Work and education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este lugar hoje, de escrita, é a concretização plena de um espaço de resistência, sonhos, liberdade, enfrentamento de ideias, e projetos de sociedade em disputa, que passa impreterivelmente por uma proposta que sociedade e humanidade que não compactua com a barbárie do mercado. Assim, a educação sempre será um lugar político, cortado pela luta de classes, especialmente, no contexto do neoliberalismo autoritário de Bolsonaro, Paulo Guedes, e Abraham Weintraub, que vem sistemicamente permitindo o avanço das forças

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Com pesquisa em Marx e Georgescu-Roegen sobre crise sócio-ecológica no capitalismo contemporâneo. Professor do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia. Email: fernandobilhalva@unir.br

destrutivas, especialmente do agronegócio, sobre todo nos territórios da Amazônia, tanto, que o Brasil foi vetado em 2019 na conferência das Nações Unidas, sobre clima e o meio ambiente, numa demonstração real da preocupação do mundo, frente a situação urgente que passa a Amazônia e o Brasil, mas também dos impactos sociais, especialmente com relação as mulheres, que ao meu ver, são as mais afetadas neste contexto de avanço agressivo do capital, representado por este refluxo histórico.

Alguns dos efeitos deste processo, vê-se na desregulamentação ou desestruturação dos órgãos de proteção nas mais variadas instancias institucionais, como o IBAMA, INCRA, FUNAI, a PREVIDÊNCIA SOCIAL, o FIM DO MINSTÉRIO DO TRABALHO na UBERIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO, OS CORTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, ATÉ A MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, que resultam recentemente, no aumento expressivo do desmatamento e consequentemente do aumento abrupto das queimas, e formas de trabalho análogas à escravidão, sem falar no ataque a verdade científica, com base em critérios duvidosos, ou da auto verdade, fazendo a pós-verdade critério do saber.

Esta falta de bom-senso, cria o consentimento hipócrita em parte das camadas populares e classe média principalmente, na aceitação necessária da violência, do ódio e da ignorância, onde, “um idiota de verdade no comando da nação é um preço muito alto até para uma elite e uma classe média sem compromisso com a população, nem com a sociedade como um todo” (Jessé de Souza, 2019).

Em Rondônia, só para citar um exemplo em 2019, só ficou atrás da china, em concentração de CO2 na atmosfera, segundo o satélite de monitoramento da NASA GEOS-5 em tempo real, acessado facilmente pelo aplicativo WINDY, que resulta numa catástrofe sem precedentes, demonstrando materialmente e perceptivelmente a capacidade do capitalismo na transformação geomorfológica da terra, agindo de forma irreversível, não só sobre os territórios, mas sobre as condições vitais, espriando a barbárie sob o sociometabolismo da destruição em nome da acumulação, sendo a Amazônia hoje, o principal cenário deste contexto no brasil.

No cenário para educação do campo, os desafios são grandes, especialmente por que o mote, é do aprofundamento do Golpe de Estado de 2016, e o fim de qualquer consenso de classe social e mesmo dos parques direitos, representados pelo Estado Democrático de Direito,

num ataque mortal e implacável de forças produtivas destrutivas, que a cada dia, estabelece e reafirma um padrão de acumulação da re-primarização da economia, aliada a forças políticas que remontam nossa histórica colonial, servil, violenta, misógina e fundamentalista, que trabalha na destruição da solidariedade entre os povos, e viabiliza a irracionalidade, ou melhor, a racionalidade da frieza instrumental, jogando a vida de milhões de pessoas, num grande experimento sem controle, destruindo sonhos, especialmente da democracia, plena, substantiva e radical, onde a única política social para preto, pobre, índio, mulher que luta por direitos humanos, sem-terra e sem-teto, é a bala das forças policiais e paramilitares de milicianos, a exemplo do que ocorre no Rio de Janeiro hoje, sem falar do planalto central.

Assim, o capitalismo para resolver suas próprias contradições, precisa de um Estado, hoje autoritário, pra facilitar as ditas “soluções capitalistas”, como único e melhor remédio aos males sociais e ecológicos do presente tempo, sem falar no assalto ao fundo público, principal expoente do golpe, que não só nos levará ao atraso civilizatório, mas o sequestro da soberania e perspectivas de um futuro melhor.

Neste sentido, a reflexão, teórica e objetiva do tema, a composição concreta e multifacetada da Educação do Campo no Norte, é transpassada sob o corte de classes, a partir da concretude do momento histórico do Brasil e do mundo, sob o mando das relações capitalistas de produção, que no presente momento, encontra-se em profunda crise estrutural, (MARX, 2009; MESZAROS, 2009) submersa num beco sem saída de destruição criativa (HARVEY, 2011) da humanidade e natureza sem precedentes na história, onde o caráter popular da educação se manifesta essencial e estratégico.

Este contexto de crise, não é um fenômeno isolado, e nem se move igualmente em todos os territórios do globo, mesmo depois da mundialização do capital (CHESNAIS, 1994; ALVES, 1999) e o fim do grande exílio socialista do leste europeu, resultante de sua incapacidade de romper com o sociometabolismo capitalista (MESZAROS, 2002).

No Brasil, por exemplo, apesar da vitória de Dilma Rousseff em 2014, o movimento da crise se desenvolve no país a partir de 2015, e tem uma característica muito específica, tanto, que se desdobra em dois fenômenos sociais: primeiro; relacionada diretamente ao capital via a crise financeira e o saque compulsório do fundo público e do desmonte do Estado, sob o ajuste fiscal, muito evidente hoje, no governo Bolsonaro.

Juntamente a isso, o aprofundamento da precarização do trabalho (ANTUNES, 2009) em todos os níveis da vida produtiva, e ao mesmo tempo, um condicionamento da classe hegemônica na correlação de forças em plena marcha na sociedade, frente à fragilidade das classes subalternas em termos de contraponto, depois de anos soterradas por múltiplas políticas distributivas de inserção ao consumo e compensatórias com objetivo de humanizar o capitalismo, hoje em plena crise, sem falar no refluxo histórico após o golpe de Estado imposto ao Brasil em 2016, onde os parques direitos democráticos e do *Estado Social*, passaram a ser coisa do passado, na reafirmação absoluta do neoliberalismo que se transmutou em farsa política e tragédia social.

Além destas implicações, temos também, a retirada brusca de uma porção de direitos sociais e conquistas históricas, como a CLT, por meio da terceirização do trabalho, ou mesmo a diminuição da maioridade penal, que transformará jovens em força de trabalho explorada aos 16 anos de idade, isso sem falar na brecha para legalizar a exploração sexual de jovens, a partir deste período de vida, re-configurando a selvageria da divisão social e sexual do trabalho (KERGOAT, 2009), sem falar na morte de centenas milhares de jovens negros empobrecidos pela violência policial na garantia da ordem privada que reinventa o colonialismo do passado.

A segunda questão, é que a crise tem levado ao reaparecimento, a recolocação ou refluxo do conservadorismo político e da reorganização do bloco no poder (POULANTZAS, 1985), que inevitavelmente respingam nas ações e no planejamento das políticas públicas e sociais, especialmente na educação popular, e na escola pública brasileira, e com certa intensidade na educação voltada para os sujeitos do campo, lugar de extrema disputa material e imaterial em nossa sociedade (FERNANDES, 2006), especialmente no atual contexto histórico de desindustrialização ou reprimarização (CANO, 2012), de setores estratégicos da produção, com reforço do sistema agroexportador que acentua as relações de desigualdade e dependência com o centro do capitalismo, sob a lógica de desenvolvimento desigual e combinado.

A conjuntura desta crise, tem impactos profundos nos desdobramentos do Estado, e das políticas em geral, com certa evidencia, especialmente depois da demanda do ajuste fiscal e econômico implementado no Brasil desde 2015, respaldado com um parlamento, hoje

amplamente representado por setores hegemônicos da sociedade e também ultraconservador, para salvaguardar o grande capital local e internacional, com fortes amarras na estrutura política de comando do capital, revelado na ação do Estado em defesa da propriedade privada; mesmo em detrimento de um possível colapso (KURZ, 1992) social via cortes orçamentários em setores essenciais para sociedade, como: saúde, sistema energético, transporte e sobre tudo educação.

Entretanto, estas amarras são tão contraditórias que em alguns momentos e territórios específicos, como na Venezuela do presidente Hugo Chaves e agora do presidente Nicolás Maduro, percebe-se que há uma tendência oposta no enfrentamento da crise capitalista, não mais por instrumentos do capital, mas recolocando o pressuposto do Estado, resgatando outras funções, pela opção política de classes social popular e dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora neste país, além de criar uma estrutura de soberania para além dos interesses privados, configurada na forma de resistência ou “alternativa hegemônica” (MESZAROS, 2009, p. 33), que no Brasil, configurou-se até Dilma, como “*Centro Democrático Progressista*”.

Nesta perspectiva, segundo Altvater (2010), chegamos a uma encruzilhada do fim do capitalismo como o conhecemos, pois este sistema está entrando em um novo ciclo de transição, que ao mesmo tempo tende para manter as relações de espoliação ou reforçá-las; também se abre brechas na estrutura para um passo a frente na correlação de forças, que em termos estruturais, podem se manifestar em formas autoritárias do sistema, numa espécie de reordenação imposta, independentemente dos meios ou de responsabilidade ética mínima.

Não obstante, este ciclo não se apresenta de forma menos contraditória, especialmente quando se tratando, do Estado, do trabalho, da política, e especificamente da educação e do conhecimento como instrumentos societários para além do valor de troca, na afirmação universal do gênero humano em todas as suas dimensões.

Nesta direção de pensamento, a fim de construirmos uma compreensão mais ampla do debate em torno da forma como se configuram a Educação do Campo, tendo em vista este contexto de crise, trataremos deste conceito numa perspectiva própria de uma educação incompatível com a educação capitalista.

HISTORIANDO E CONCEITUANDO

Primeiramente, é necessário lembrar que a história da educação brasileira tem sido marcada por uma dicotomia histórica entre um saber das elites, proprietários de terra e de capital, e um saber de adestramento para os trabalhadores, principalmente pelos seus matizes de civilização organizada sob o prisma de colônia européia a partir do século XV. A partir desta dinâmica, a educação no Brasil assenta-se sobre bases de um processo discriminatório entre as elites econômicas, detentoras do poder econômico-político, e os seus subordinados, processando-se assim a cisão, pela divisão social do trabalho, entre saber teórico e o saber prático, ou melhor, entre quem pensa e quem executa.

Partindo deste desdobramento histórico de “civilização”, o conceito de educação no campo é recente, num período de tempo iniciado em 1997, com a realização do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* – ENERA e continuado em 1998, com a *I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia, estado de Goiás, com a presença dos movimentos sociais populares de luta pela terra, integrantes da Via Campesina² e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Uma parte importante desta história está registrada em estudos e pesquisas acadêmicas, relatórios, alguns livros, e principalmente na coleção, “Por uma Educação no Campo” (FERNANDES, 2005; MOLINA 2004; CALDART, 2004; ARROYO, 2004; RIBEIRO, 2010).

Apesar destas referências e espaço e tempo, a educação do campo consiste em uma concepção recente na história da educação brasileira, inicialmente articulada sob o marco dos movimentos sociais do campo, que nos últimos vinte anos tem se configurado como política governamental via programas de educação, primeiro com o PRONERA e recentemente o PRONACAMPO e PRONATEC³.

². A Via Campesina é constituída pelos movimentos sociais populares: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Pastoral da Juventude Rural – PJR, entre outros.

³ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Ver: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>. O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em Março de 2012 pelo governo Federal via o ministério da educação, vai oferecer apoio técnico e financeiro aos

Por esta trilha, o surgimento deste conceito teve seu começo como uma demanda dos movimentos sociais populares, em meados dos anos 1990, principalmente em consequência do esgotamento da educação rural historicamente estabelecida para o campo, atrelada a um modelo político e econômico das elites agrárias e do movimento de invasão do capital agroindustrial e financeiro, via órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM, além das políticas neoliberais, ou seja, de anulação dos parques direitos de cidadania, neste mesmo período no Brasil, e mesmo do atual golpe de Estado 2016. Para Fernando José Martins (2005, p. 01):

muitos estudos realizados, como os de Leite (1999) e Calazans (1993), evidenciam que a educação rural no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria educação do campo inicia sua construção - está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligada às oligarquias rurais.

Historicamente não há uma formação autêntica dos trabalhadores rurais, predominando, assim, a cultura urbana sobre a rural. Deste modo, a escola primária rural com influência forte do pragmatismo estadunidense, “foi atribuída à responsabilidade de incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial”. (GRITTI, 2003, p. 92). Logo,

o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professoras leigas, ou com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas. *Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais* ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua – até – falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho” a ser domesticado, um “matuto” a ser civilizado. Daí a negação com que os agricultores familiares têm respondido aos apelos de uma escolarização que em nada contribui com a sua lida na terra porque se inspira no modelo industrial-urbano de cultura e de trabalho (ANTONIO; RIBEIRO, 2007).

Nesta perspectiva, a educação do campo tem seu surgimento como demanda central, a contrapelo da história das políticas de educação rural, vinculada esta ao paradigma do capitalismo agrário e que vigorou sem grandes questionamentos das populações rurais até os anos 1990. Uma escolarização elementar era oferecida em escolas multisseriadas aos filhos

estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo. Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608 – Acessados em 01/12/2019.

dos agricultores, além dos escassos cursos de formação do técnico agrícola. Os pais que pretendessem dar continuidade aos estudos dos filhos a partir da 5ª série do ensino fundamental precisavam transferir-se às sedes dos municípios.

O primeiro desafio da produção e desenvolvimento da educação do campo foi identificar qual educação historicamente estava sendo oferecida ao meio rural e que concepções suportavam esta oferta de educação (FERNANDES; CERIOLI E CALDART, 2004, p. 23), com fim de encontrar os pontos de ruptura ou fendas no processo de educação dominante, e a partir daí, de forma dialética, implementar uma educação popular oposta, na perspectiva de uma educação como prática social.

Além de registrar a história da oferta da educação oferecida aos filhos dos agricultores e as concepções que a sustentam, a educação do campo é uma proposta específica e diferente, no sentido de significar uma alternativa, principalmente na formação humana como um processo que constrói referências políticas, sociais, culturais e científicas, criando as possibilidades de intervenção dos sujeitos políticos coletivos. Orienta-se para a conquista da humanidade plena na terra associada ao trabalho dela na formação humana, ou seja, categoricamente a educação do campo é política, é social, é revolucionária, é educação popular (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Discutir uma forma específica de formação para os trabalhadores do campo precisa levar em conta as necessidades dos trabalhadores e principalmente uma proposta de um projeto de nação e desenvolvimento para o campo. Conforme Miguel Arroyo (2004, p. 13):

as reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência do espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza.

A proposta de educação do campo vem ao encontro da defesa de políticas públicas e sociais – carregando a bandeira de uma escola pública de direitos sociais e do dever do Estado (ARROYO, 2004, p. 14); configura-se, assim, a proposta pedagógica do campo não somente como uma alternativa frente à educação rural historicamente estabelecida, mas como uma

política efetiva, pensada e feita pelos sujeitos que trabalham no campo e vivem do trabalho na terra.

Por este caminho, a educação do campo tem como protagonistas de seu surgimento os movimentos sociais populares camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na denúncia de direitos usurpados e negados historicamente aos povos do campo que vivem do trabalho da/com a terra, principalmente do direito à educação à população trabalhadora do campo.

contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificaram a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010, p. 41).

A proposta de educação do campo é um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em todos os níveis que estes trabalhadores se encontrem, a partir do ponto de vista dos camponeses, além da organização e da luta destes pela terra e pelo trabalho da e com esta terra. “É pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras como campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses, e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 17).

Trata-se de pensar a educação dos trabalhadores, não como um favor, um remédio pelo atraso na produção e supostamente da cultura, mas pensar a partir dos interesses dos trabalhadores em termos sociais, políticos e culturais, de um determinado grupo social, numa relação dialética entre sua relação concreta, específica e dada em determinado local, como também uma relação com o todo, o universal, no caso, as relações com a economia política.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: resultado da luta material e imaterial

O projeto político e pedagógico da educação do campo tem como ponto de partida a questão da situação objetiva e material das famílias que vivem atualmente do trabalho no campo, frente às contradições do próprio campo na relação violenta com o modo capitalista de produção na agricultura que, além de perpetuar as relações de classe, cria e fortalece historicamente o processo de desigualdade social, em termos de pobreza, degradação da vida

e do meio ambiente, exploração e conseqüentemente expulsão da terra. Trata-se, aqui, do que identificamos, concordando com Fernandes (2009) como território material.

Neste mesmo contexto de luta, situa-se também a questão da educação, a que já nos referimos anteriormente, na falta de políticas públicas sociais na garantia do direito à educação, à escola, e à cultura para os camponeses e dos camponeses – ou seja, o território camponês como um Ethos Social ou modo de vida. Nesse caso trata-se de territórios imateriais. “Os territórios imateriais representam a base de sustentação de todos os territórios. São os territórios imateriais que materializam, por meio de lutas, novas formas de vida” (FERNANDES, 2006, p. 17).

A concepção de educação do campo, nesta dinâmica, está vinculada a um projeto de nação e desenvolvimento, a partir das lutas sociais populares, juntamente como uma experiência educativa que expressa a resistência de viver do trabalho da terra e da formação humana, mas também de produzir seu próprio saber, frente às diferentes tentativas de destruição (CALDART, 2004, p. 129). Na perspectiva dos territórios, materiais e imateriais, desenvolvidos por Bernardo Mançano Fernandes, estes são as categorias chaves e essenciais, na compreensão do conceito de educação do campo, a partir dos espaços que este ocupa – na dinâmica da vida humana, no sentido de o território ser a base da estrutura do pensamento, para o entendimento do campo. “Conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e das formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio” (FERNANDES, 2009, p. 28).

Na lógica deste mesmo autor, o campo pode ser compreendido ou pensado como território, ou como setor produtivo da economia. Mas, o conceito de território é mais amplo que o significado setorial. Portanto na visão de Fernandes (2006, p. 28) “Pensar o campo como território significa compreendê-lo com espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”.

“Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de forma distintos, a partir de diferentes classes e relações sociais”.

Na ótica da classe social, ou da luta de classes a partir do território, observa-se que a educação rural e a educação com campo são projetos de classes distintas e em disputa permanente. O primeiro desenvolve-se pela destruição e transformação do território como mercadoria e o segundo como lugar de resistência e desenvolvimento da produção e da vida humana, pela perspectiva de um projeto coletivo, de trabalho não destinado à apropriação privada. Esta diferenciação marcante pode ser confirmada por (FERNANDES, 2006, p, 29-30), quando afirma que:

um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização da sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea.

E segue ainda o autor:

a composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é uma marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos.

A partir desta dinâmica, a educação do campo como política pública para o território capitalista é um empecilho aos interesses da reprodução e acumulação de capital, logo não é contemplada em seu projeto de desenvolvimento, a não ser quando está voltada para o aprimoramento de diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. Deste modo, a educação do campo como política permanente para o território camponês é fundamental e sem precedentes – para o desenvolvimento do espaço territorial do campo e das pessoas que vivem do trabalho na terra, como também numa teoria crítica e material em confronto aos interesses do capital, na defesa da terra, do trabalho, da solidariedade e da educação da classe trabalhadora. Para Bernardo Fernandes (2006, p. 30):

atribuímos à Educação do Campo a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos

falando de um campo genérico, mais sim de um Campo, o território camponês⁴.

É importante observar que a constituinte da Educação do Campo tem como foco especial, à emancipação dos sujeitos, sem perder de vista as relações sociais que transpassam a totalidade material, sob a dinâmica da sociedade de classes, e com a qual convivemos, inclusive dentro de um debate agrário ampliado e específico, como a questão da terra, sua função social e o papel da educação dentro deste contexto.

Nesta dinâmica, o trabalho é central e princípio estruturante na compreensão dos sujeitos no campo da educação; se quisermos estabelecer uma leitura alargada dos processos da educação objetiva. Ou seja, o trabalho como pressuposto transpassa os espaços da escola, da alfabetização do letramento e na relação escola comunidade, de forma a permitir ao pesquisador uma visão criteriosa das múltiplas relações sociais subjacentes – na medida em que compreende a importância do trabalho como um mapa no diagnóstico e prognóstico do espaço geográfico humano⁵, sob a dialética de uma leitura crítica, mas também engajada para com a realidade, a história, e com a mudança de postura frente às contradições sociais e civilizatórias, na constituição de uma maior coerência entre o pensar e o fazer educativo na sua totalidade.

A partir disso, o mote da Educação do Campo, com vistas à possibilidade de transcender a realidade conflitante, urgente e contraditória frente às determinações regidas pelo capital na sua crise estrutural e sistêmica, a educação exerce um papel preponderante e estratégico. Esse papel vai muito além da educação do Estado, mas implica a criação de um novo homem, uma nova mulher e um novo desenvolvimento socioeconômico, especialmente de relações sociometabólicas totalmente diferentes, em que os aspectos metabólicos da

⁴. O conceito de camponês adquire lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras os anos 50 ao mesmo tempo em que se afirma como identidade política em nível nacional. É o momento das “Ligas Camponesas”, quando a grande concentração de terras e a extrema desigualdade social se tornam mais evidentes com as mudanças verificadas nas relações de trabalho e aparecem como fundamentos da questão agrária brasileira. In: Marta Inez Medeiros Marques. A atualidade do uso do conceito de camponês. REVISTA NERA – ANO 11 N. 12 – janeiro/junho de 2008 – ISSN: 1806-6755, p. 60. (Acessada online em 09/11/2015).

⁵ Sobre este campo de estudo Ver: Max Sore. Geografia Humana (Introdução) in: www.uff.br/geographia/ojs/index.php/.../article/.../130 - Acessado em 01/11/2015. Há outros autores renomados neste campo como: Josué de Castro, Milton Santos e David Harvey.

produção, do comando da produção, a criatividade e o agir são elementos centrais e em plena disputa, tanto para manter as condições dadas da crise, como para superá-la.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO TEORIA, EMANCIPAÇÃO, RUPTURA E RESISTÊNCIA

Retomando o argumento, recorrendo às palavras de Marx e Engels, “Não é o campo da moral e do espírito, mas no do trabalho que os problemas se resolvem” (MARX; ENGELS, 1978a, p. 142).

Assim, o hiato trabalho é central e estratégico, com vistas a um salto de qualidade para ir além do sociometabolismo capitalista que promove a destruição social e natural, não só por via direta, mas também por meio da interiorização “efetiva da sociedade em questão” (MÉSZARÓS, 2006, p. 275), pautada pelo capital.

Por este caminho, a tarefa inicial da teoria educacional no debate frente à realidade atual (crise estrutural do capitalismo) volta-se para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e, conseqüentemente, da fusão entre a teoria e prática, ou melhor, entre o trabalho e a educação, tendo como ponto de partida a mudança radical na base estrutural da sociedade. Esta, por sua vez, começa

na abolição da divisão entre trabalho necessário e sobretrabalho, trabalho manual e intelectual, produção e usufruto, saber e fazer, ou seja, o antagonismo entre classes pobres, ignorantes e oprimidas e classes ricas, cultas e privilegiadas, para atingir o desenvolvimento do homem (MARX; ENGELS, 1978a, p. 143).

Marx e Engels tratam a educação, não como algum neutro, isolado, mas a partir do trabalho, que começa pela superação imediata das relações que dividiram: homem, trabalho e natureza, no resgate do ser genérico, ou melhor, do ser que se faz pelo trabalho. Assim, sem superar as relações que rebaixam o trabalho a condição de força, falar em educação é supérfluo e sem sentido.

Por isso, na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2004, p. 142), Marx indica o que é vital para a construção de uma sociedade emancipada.

a superação da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram *humanos*, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. [...] A necessidade ou o prazer perderam, portanto, o caráter *egoísta* e a natureza perdeu a sua mera *utilidade*, na medida em que a sua utilização se tornou utilização *humana*. [...] Consequentemente, além dos órgãos diretos, se constitui *órgãos sociais*, na *forma* da sociedade, por exemplo, a atividade em direta associação com os outros se tornou um órgão da *manifestação de vida* e um modo de assimilação da vida *humana*.

A partir deste enfoque, para além da sociedade de classes, a concepção de educação se amplia (especialmente neste caso de estudo) para um patamar que traz a “realidade atual” (PISTRAK, 2000) (a crise socioecológica e as brechas para sua superação) não só como crítica, mas também como uma teoria de fundamentação teórico/prática, em que a superação da divisão social do trabalho é crucial e eleva a compreensão de educação a um nível superior ao do ensino e da transmissão de conhecimentos.

Assim sendo, a educação também é meio para a inserção ativa dos sujeitos históricos que se fazem pelo trabalho, contra o princípio da espoliação, seja do trabalho enquanto emprego, do trabalho precário, seja na destruição da cultura, tradições e costumes pela invasão da terra arrasada pelo agronegócio.

A partir destes aspectos, a viabilidade da concepção de educação enquanto práxis social e política não pode, em hipótese alguma, dissociar-se da classe dos destituídos e despossuídos (HARVEY, 2011), que vivem e se desenvolvem historicamente pelo trabalho. Segundo Gaudêncio Frigotto:

trata-se, em outros termos, da ênfase no embate teórico e ideológico, que é fundamental, mas que, se isolado das lutas sociais concretas, ao invés de fazê-las avançar, as retarda (2011, p. 38).

Por isso, o embate teórico e ideológico é importante, mas sem a luta e os sujeitos das lutas sociais torna-se vazio, especialmente agora, sob o sociometabolismo e a entropia da destruição, em que “todos os grupos humanos, sem exceção, estão submetidos à lei do valor, não somente a classe operária assalariada (subsunção real), mas também os povos nativos, as

mulheres, os setores informais, os pequenos camponeses” (HOUTART, 2007, p. 422), jovens, etc.

Neste sentido, a concepção que se propõe aqui de educação não se vincula a qualquer tipo ou perspectiva educacional, mas visa uma ordem social sustentável, sob uma visão de mundo qualitativamente diferente das relações sociais produtivas e destrutivas do capital, que rompa radicalmente com a função social da educação burguesa, em que o saber é monopolizado por uma minoria e “separado da vida e da produção quotidiana imediata [...] ficando o resto para a massa que é nisso iniciada apenas elementarmente, sem nunca lhe serem fornecidos os conhecimentos elevados” (MARX; ENGELS, 1978a, p. 59). Corroborando essa concepção, afirma Marlene Ribeiro:

a concepção moderna de educação produzida pela burguesia como a classe vitoriosa na transformação do feudalismo em capitalismo ficou reduzida aos processos escolares, negando ou subordinando os aprendizados da experiência e da cultura, mas, principalmente, os que decorrem do trabalho (RIBEIRO, 2008, p. 43).

Contra este estigma histórico de educação, é necessário, segundo Pistrak (2000, p. 31),

que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; [...] qual espaço que deve ser ocupado [...] e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício.

Por esta via propositiva, a educação exerce um papel preponderante, ampliado e inacabado, a serviço de uma nova e autêntica força, alinhada à luta dos despossuídos, frente à internalização do sociometabolismo, entropia histórica do capital e à “razão de ser da própria educação” (MÉSZARÓS, 2006, p. 275) burguesa, visando à criação de um edifício que contemple novos valores, elevando-se da denúncia e ação engajada, no resgate orgânico entre humanidade e a natureza pelo trabalho; ou melhor, a educação só pode “encontrar o seu verdadeiro papel na República do Trabalho” (MARX; ENGELS, 1978a, p. 79). Nela, segundo Gaudêncio Frigotto:

[...] a terra, as máquinas, a ciência, o conhecimento, a cultura, a educação e a arte são meios para qualificar a vida em todas as suas

dimensões, e não propriedade privada, que mutila (FRIGOTTO, 2011, p. 43).

Nesta empreitada, contra a propriedade privada que empobrece, mutila e destrói também a terra, demanda-se de processos educativos em todas as esferas da sociedade, (campo/cidade, escolas, fábricas, família, movimentos sociais populares, universidade, etc.) e também de formas renovadas de compreensão, como a entropia e o sociometabolismo, por exemplo, que tenham como fim o desenvolvimento de “conhecimentos, saberes e valores vinculados à utopia da superação das relações sociais capitalistas que privatizam o que é de toda a humanidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 44), como o trabalho e os frutos do trabalho social. Logo, necessita-se, segundo Mézarós, que a

[...] educação para além do capital vise uma ordem social qualitativamente diferente. Agora, não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos inconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para este propósito (MÉSZARÓS, 2008, p. 71-72).

Neste sentido, a educação aqui proposta se situa no plano da realidade, da história, das relações contraditórias e da superação destas relações, mas também como uma questão de postura da pesquisa e do pesquisador frente à realidade. Nesta perspectiva, o método e a concepção de educação, como o materialismo dialético e histórico, estão o

[...] vinculados a uma concepção de realidade, de mundo, e de vida no seu conjunto. A questão de postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e transformações dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2004, p. 77).

Sendo assim, a premissa básica para entendimento do fenômeno Educação do Campo é que esta não é neutra e fora de contexto, mas é transpassada pelo corte de classe social, podendo manifestar-se tanto como um lugar estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante quanto como um lugar de luta contra-hegemônica na garantia do trabalho, da liberdade, da emancipação e dos meios para a produção da vida.

Compreende-se então, a educação popular como elemento estratégico de autonomia e de alternativas de trabalho e renda, no sentido de recuperar a relação entre trabalho e conhecimento, ou melhor, a dimensão ontocriativa (LUKACS, 1978) do trabalho que cria e recria o homem a todo momento, em que o “direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores” (PALUDO, 2013, p. 283).

Por este caminho, a categoria trabalho é central para uma teoria da educação, apesar de não ter uma definição acabada, “tem, portanto, um caráter de classe e é isso o que o distingue de um conceito abstrato de educação” (RIBEIRO, 2010, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações, pensa-se aqui, a educação não como algo idealizado, inato, mas a partir das relações sociais históricas impostas pela exploração do trabalho e da terra, e da autonomia dos sujeitos que vivem do trabalho, para além de políticas assistencialistas e salvacionistas.

Assim sendo, segundo Conceição Paludo, em artigo publicado em 2008, a educação é composta por quatro elementos básicos: a indissociabilidade entre político e pedagógico, ou seja, ela não é neutra; o marco ontológico, na medida em que tem o homem como centro⁶; o marco ético, expresso no compromisso da transformação social; e o epistemológico, uma vez que o conhecimento é produzido socialmente pelos seres humanos, dentro de determinadas condições sociais e em suas relações com a natureza.

⁶ As relações afinadas entre a humanidade e a natureza, é evidente que, se o homem é o centro, como elemento básico da educação – e, neste caso específico, a partir do aporte de Paludo (2008), a educação popular – ele não se faz de modo algum sem a natureza. Logo, apesar de apontar o ontológico, o ser, o antropocentrismo absoluto não existe.

Nesta dinâmica, a educação popular (PALUDO, 2008), ou dos despossuídos (HARVEY, 2011), está vinculada a um projeto de nação e desenvolvimento diferente, a partir das lutas sociais populares, juntamente com uma experiência educativa que expressa à resistência de viver do trabalho, mas também de produzir seu próprio saber, frente às diferentes tentativas de destruição de seus saberes e territórios (CALDART, 2004, p. 129).

A partir desta especificidade dialética da educação, o conceito de educação se situa obrigatoriamente no campo popular e político, como um projeto de educação contra-hegemônico que busca a transformação real da sociedade, a partir dos sujeitos históricos que vivem do trabalho e de todos, direta e indiretamente implicados sob o jugo da lei do valor de troca, como é o caso da natureza, por exemplo, especialmente no contexto do Campo na Amazônia.

REFERENCIAS

- ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 9-16.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 67 – 86.
- CALDAT, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: 2004.
- CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. *“Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas*. São Paulo: Boitempo, 2003. (Crítica Marxista, n. 16).
- FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx-Engels (História)*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya F; PEIXER, Zilda Isabel (Org). *Educação do campo – reflexões e perspectivas*. Florianópolis/SC: Editorial Insular Ltda., 2011.
- GRITTI, Silvana. *Técnico em Agropecuária: formação para qual agricultura?* Pelotas/RS: Educat, 2008.

- HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.
- HARVEY, David. *O novo imperialismo*. 3. ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2009.
- HOUTART, François. *A agroenergia: solução para o clima ou saída para o capital?* Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008c.
- MARX, Karl. *Formaciones económicas precapitalistas*. México: Siglo XXI, 2009.
- MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. *O Capital*. Livro I, Capítulo VI (Inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978b.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro I, Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I. O processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da Econômica Política*. Livro I, Vol. I. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da Econômica Política*. Livro I, Vol. II. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Supervisão editorial: Leandro Konder; trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978a.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZARÓS, Istvan. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo César Castanhera e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

PALUDO, Conceição (Org.). *Campo e cidade em busca de caminhos comuns*. Pelotas: Editara UFPel, 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: ALMEIDA, Benedito; ANTONIO, Clésio; ZANELLA, José (Org.). *Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel/PR: Edunioeste, 2008. p. 39-54.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

PALUDO, Conceição; THIES, Vanderlei Franck (Org.). *Desenvolvimento do campo em construção*. Ijuí/RS: Ed. Unijui; Ronda Alta, Fundep: 2008.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder o socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

RIBEIRO, Marlene. *Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares*. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008.

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

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte: FAE/UFMG, v. 1, n. 8, p. 133-161, 2001.

SOUZA, Jessé. *O que significa Bolsonaro no poder*. <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2019/05/jesse-souza-o-que-significa-bolsonaro-no-poder/>. Acessado em 20/05/2019.

