

EXIGÊNCIAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DE CLASSE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VIÉS DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Solange Todero Von Onçay¹

Tudo o que era sólido se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas..."

(Manifesto Comunista) Karl Marx

RESUMO: A Educação do Campo, à medida em que amplia sua concepção, interrogando a escola e a sociedade em sua conformação para o modelo vigente de sociedade, desencadeia a necessidade de avançar na formulação de referenciais teórico-metodológicos emancipatórios, que vão para além da educação escolar, conforme gênese da Educação do Campo. O artigo objetiva trazer presente esta dimensão, enquanto necessidade que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo e, por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "fazer-se classe". Assim, encaminha para as perspectivas cunhadas nas teses emancipatórias da classe trabalhadora, fundamentada nos referenciais marxistas da ontologia do ser social, que trazem para a análise a questão do conhecimento na perspectiva da formação humana. Considera-se que a Educação do Campo tem condições de continuar produzindo a resistência na medida em que organização e formação se imbricam na luta por uma pedagogia contra-hegemônica, mesmo neste momento em que a adversidades do ciclo regressivo se impõem, colocando uma série de desafios para esta política pública.

Palavras Chave: Educação do Campo; Formação; Ontologia do Ser Social; Classe Trabalhadora.

FORMATIVE REQUIREMENTS IN THE CLASS PERSPECTIVES: FIELD EDUCATION IN THE VIEWS OF THE ONTOLOGY OF THE SOCIAL BEING

ABSTRACT: Rural Education, as it expands its conception, interrogating the school and society in its conformation to the current model of society, triggers the need to advance in the formulation of emancipatory theoretical and methodological references, which go beyond school education, according to the genesis of Rural Education. The article aims to bring this

¹ Doutora em Antropologia Social (UNAM/AR), Mestre Educação (UPF), Professora do Ensino Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim. Membro do GRUPEPE/UFFS/CNPq (UFFS) do GEFHEMP (UNIOESTE), na linha de pesquisa Estado, Movimentos Sociais e Educação do Campo. E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

dimension to bear in mind, as a necessity that leads subjects to insert themselves in the political clashes of their time and, through this involvement, to advance in the possibility of "becoming class". Thus, it leads to the perspectives coined in the emancipatory theses of the working class, based on the Marxist references of the ontology of the social being, which bring to the analysis the question of knowledge from the perspective of human formation. It is considered that the Education of the Countryside is able to continue producing resistance to the extent that organization and training are intertwined in the struggle for counter-hegemonic pedagogy, even at this moment when the adversities of the regressive cycle are imposed, placing a series of challenges for this public policy.

Keywords: Rural Education; Formation; Ontology of social being; Working Class.

A Educação do Campo tem em sua gênese o viés da luta de classes. À medida em que amplia sua concepção, interroga a forma da escola liberal sob a égide dos princípios capitalistas, cujo fim é predominantemente comprometido com a conformação dos indivíduos para o modelo vigente de sociedade. Diante disso, emerge a necessidade de avançar na formulação de referenciais teórico-metodológicos para além da educação escolar, o que pressupõe que a escola vá além da escola, como bem argumenta Caldart (2010).

A Educação do Campo pode contribuir com o desenvolvimento do campo ao colocar-se como aliada na radicalidade da construção de classe. Assim, a concepção e sua vivência praxica, assumiriam a dimensão ontológica vinculada à estratégia político organizativa, necessária a esse momento histórico, não somente em termos de escolarização, (de uma escola fechada em suas quatro paredes), mas de uma proposta de sociedade em transformação.

Cabe salientar que em meados dos anos 2000, houve um movimento de ascensão da política pública da Educação do Campo, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4 de 2010) até o Decreto nº 7.352, de 2010, que normatiza as diretrizes, consolidando-a como um importante política pública. Porém, observa-se que no atual momento, é cada vez maior o descompasso, como afirma Santos (2018) entre as propostas provindas da movimentação dos sujeitos da Educação do Campo e a efetivação em termos de políticas públicas, pelos aportes e mecanismos de efetivação dos governos.

Assim, arrisca-se dizer que a força motriz da concepção da Educação do Campo, ganharia vigor alargando o vínculo à luta de classe, avançando no referencial revolucionário, com toda a radicalidade que isto implica, ou seja, defende-se que é na luta por outro projeto de campo/sociedade que a concepção de educação do campo se substanciará, rumo ao

caminho do projeto histórico da classe trabalhadora.

Vinculada às formas de organização popular, atingindo maior enraizamento no projeto alternativo de campo e da luta social, a Educação do Campo, poderia empoderar a luta, o que pressupõe sobretudo, vinculação orgânica aos movimentos sociais, às organizações populares, as comunidades do campo, enfim, aos sujeitos coletivos que protagonizam a luta social.

Mesmo numa conjuntura adversa, onde torna-se difícil o enfrentamento ao modo de produção capitalista, as lutas são sinais de um outro projeto identitário, as quais precisam ser sistematizados, potencializadas, reconhecidas, transformadas em embriões de esperança, podendo a educação do campo, pelo viés da educação popular, assumir mais esse papel transformador. São experiências que na contradição persistem e que continuam sendo gestadas em diferentes espaços. Para elucidar, cita-se, por exemplo: a luta por condições de vida de digna no campo, as experiências cooperativas de produção e distribuição de alimentos diversificados, as práticas de agroecologia, as formas de organização das áreas da reforma agrária popular, as formas diversificadas de organização popular, tanto do campo quanto urbanas, as ações de economia solidária, a luta por direitos à educação pública em todos os níveis, a batalha pelo não fechamento das escolas do campo, o debate por um currículo da educação do campo, as inúmeras propostas formativas que acontecem em níveis formais e informais; potenciais que articulam-se às causas dos Movimentos Sociais, forjando sujeitos, questionando as forças constituídas, o estado, corroendo-o, tal qual nos ensina Gramsci.

Assim, neste bojo e em busca de aferir um olhar sobre a Educação do Campo e sua significativa experiência teórico-prática, busca-se ainda compreender, a despeito das necessidades históricas, tendo em vista o quadro social em que se inscrevem as necessidades produzidas pela luta de classe, a contribuição que a ação educativa escolarizada produz no projeto identitário a serviço do proletariado do campo, e em que medida a escola transgride o contexto conformador, vinculando-se ao projeto contra-hegemônico de desenvolvimento, de cunho revolucionário transformador.

O SENTIDO ONTOLÓGICO PRESENTE NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao afirmar-se que o processo originário da Educação do Campo estrutura-se desde um viés identitário, afiliando-se ao projeto societário da classe trabalhadora, identificando-se com uma luta mais ampla que vem colada a outras lutas (terra, trabalho, dignidade, reforma agrária, mudança na matriz produtiva para a agroecologia, alteração ao modelo energético, disputa por direitos, por políticas públicas, por outro modelo de desenvolvimento), reitera-se que as lutas se tornam ainda mais necessárias neste momento, dado a reestruturação do projeto do capital, passando pela necessidade de construção mais radical de uma mentalidade sobre o campo brasileiro e a tomada de consciência de classe.

Compreende-se, que as sínteses do que se vive no processo histórico de “fazer” educação-escolarização no espaço da educação do campo tem sua significativa importância e vem deixando aprendizados em termos de “fermentação”, geradora de consciência. As limitações por conta do recuo da política pública, que tenderão acirrar-se ainda mais nessa atual conjuntura histórica, não poderão ferir este potencial, podendo o mesmo nutrir-se das dimensões formativas da organização popular.

Em concordância com as interrogações de Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992), significa indagar o papel da instituição escolar, moldado para conformação da estrutura social vigente capitalista, que age de forma a contribuir para a reprodução da cultura dominante e, ao indagar, reafirmar a concepção originária da Educação do Campo, mais especificamente a que se vincula ao debate contra-hegemônico e se coloca como instrumento de desenvolvimento do campo, desde seus sujeitos.

Neste paradigma, Freitas (2010), embasado em Bourdieu (1989), (cuja análise traz presente a tese da *violência simbólica*), indaga à forma escolar burguesa, reafirmando a importância de repensar a escola a serviço da classe trabalhadora. Alerta que, na escola vigente, quando o conteúdo está presente, este qualifica-se para ocultar ao aluno a sua condição de classe, ou trabalha desvirtuando-a, de modo que suas realidades de classe “[...] se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas” (FREITAS, 2010, p.91).

Todavia, argumenta Freitas, que esse poder simbólico não pode ser visto como algo dado, mas sim, possível de intervenção. “Todo este processo deve ser visto como um campo

de forças não determinístico, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência". Entretanto, enquanto campo de forças, é preciso que haja contraposição, uma vez que "se nada contrariar esta lógica (nas forças constitutivas do campo escolar e seu entorno) ela se cumpre" (p.91). Aborda ainda o autor que a luta pela obtenção dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, a qual não deixa de ser necessária, não basta para inverter esta lógica no percorrer dos diferentes períodos e de suas correlações de forças, pois "[...] está limitada pelos processos de exclusão/subordinação e suas metamorfoses" (p.91). Concordando com o argumento, pode-se afirmar que "a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação" (p.91).

É a partir deste horizonte maior, que a Educação do Campo e a escola na relação "trabalho e educação" foram aproximadas; uma concepção que se referêcia na pedagogia socialista, a qual vem sendo explorada pelo Setor de Educação do Movimento Sem Terra (MST). Trata-se de pensar a escola a serviço da classe trabalhadora, trazendo presente nisso o "princípio educativo do trabalho", quando esta busca apreender a vida, partindo das condições existenciais concretas e não do conceito sobre a vida e o mundo, o que implica reconhecer as contradições.

Esta é a percepção que leva um conjunto de Educadores das Escolas Itinerantes do Paraná, assessorados por intelectuais, dentre eles o próprio Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Roseli Caldart (MST), a caminharem na construção dos "Experimentos dos Complexos de Estudo²" embasados nos estudos de Pistrak (1888 - 1937), dentro de um recorte da Pedagogia Socialista. Em síntese, trata-se de resgatar lineamentos preocupados com a formação humana e orientados por fundamentos do materialismo histórico dialético, ou seja, compreender a escola dentro do movimento da luta de classes, invertendo a condição de trincheira identificada à escola, por Gramsci (2011a), para tornar-se um instrumento de reafirmação do projeto histórico da classe trabalhadora.

² Entende-se por Complexo de Estudo a materialidade do planejamento coletivo da escola, que se traduz em unidades de relações com a vida, no mais profundo de sua concreticidade. Nos Complexos, não basta falar da vida para os estudantes, é preciso vivenciá-la, rompendo com as relações de subordinação que prendem o conhecimento em sala de aula. Nessa proposição, o conhecimento cognitivo precisa ser vinculado com o trabalho criativo, para, de fato ter uma função social na vida dos estudantes. Conforme Caldart (2010), os Complexos referem-se a uma forma de organização do plano de estudos da escola, que desloca a centralidade das disciplinas e dos conteúdos ensinados em si mesmos, tendo como objetivo principal ajudar os estudantes a se apropriarem de conhecimentos e métodos de produção do conhecimento (ou de análise da realidade), indispensáveis aos desafios de compreensão das questões da vida (humana e socialmente considerada).

A perspectiva de totalidade, presente na relação educação e trabalho que ganha substância na Educação do Campo, possibilitando aproximar mais a escola da Educação do Campo às lutas. Contudo, o trabalho precisa ser entendido aqui não na concepção da sociedade capitalista, (relação capital-trabalho - exploração - mais valia). Trabalho, este, visto como produção humana (concepção marxista), compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência que, para além de responder pela reprodução física de cada um, envolve todas as dimensões humanas, ou seja, a cultura, a afetividade, da parte biológica, a ética, a estética, as relações organizativas, enfim, envolve o conceito de omnilateralidade. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente e é este o sentido que os Movimentos Sociais buscam resgatar, ao referendar o princípio educativo do trabalho, presente na pedagogia socialista e nos fundamentos da escola da classe trabalhadora.

Tratar do conhecimento como categoria da totalidade é se referenciar pelo pensamento de Marx, para o qual um objeto nunca é verdadeiramente explicado sem que se estabeleça o conjunto de relações do qual é produto e processo. Trata-se de um princípio fundamental da dialética: a totalidade, para a qual tudo se relaciona. Conforme Ciavatta (2001), “[...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais” (p.123). Prossegue a autora: “No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (p.123).

A discussão teórica ainda é inicial. Sendo assim, requer avançar na radicalidade dos fundamentos e na afirmação dos princípios, o que leva a ir em busca do vínculo com o Materialismo Histórico Dialético, implicado no conceito da educação e do trabalho socialmente necessário, que possui o potencial de aproximação da escola à vida, vinda na contraposição da escola com fins de fortalecimento do capital. Para isso, é preciso que incorporações e comprometimentos se afinem, afiliando-se a perspectivas revolucionária existente e sua práxis.

Contudo, conforme Freitas (2010) pode-se afirmar que os referenciais que já emergem em nosso meio, desde um projeto histórico da classe trabalhadora, ensaiam um método e possibilitam visualizar mudanças que forjam rupturas na “forma escolar vigente”, dialogando com marcos conceituais da Pedagogia Socialista e com o *princípio educativo do*

trabalho, princípio esse legítimo da escola dos trabalhadores, vinculada a processos revolucionários de transformação da sociedade. Para o autor, o estágio em que se encontra o processo desencadeado chama também para a afirmação do debate conceitual e operativo das práticas educativas, do papel da escola na interação com a vida, com as matrizes pedagógicas do trabalho da luta social, da organização coletiva, da cultura e história, com o conhecimento que não pode separar teoria e prática, com os sujeitos na construção de novas relações coletivadoras, com novas formas de organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar, com a vivência do princípio educativo do trabalho, com os instrumentos de formação e produção do conhecimento a serviço dos povos do campo, dado pelo desafio formativo, que é capaz de juntar conhecimento rigoroso da realidade com juízo de valores, em busca da sabedoria, conforme apresentam estes movimentos pedagógicos.

Assumir a dimensão que vem sendo tratada, a qual estabelece o vínculo entre conhecimento e realidade na perspectiva interventora, apresenta, o dinamismo intrínseco próprio do Materialismo Histórico Dialético, que não é linear, mas traz presente antagonismos e contradições. A dimensão processual e a conexão com a realidade poderão levar à compreensão da totalidade que os processos objetivos, em suas conexões e com a historicidade. É nesta perspectiva, que os objetivos educativos relacionados ao conjunto das dimensões do Ser Humano se formulam, podendo encontrar também na concepção freiriana, como prática da liberdade, uma frente de referência teórico-metodológica.

Considerando os povos do campo, sujeitos da construção da Educação do Campo, num momento em que as “situações limite” se tornam bem intensas, dadas as estratégias de investida do capital indo a passos largos para o campo, é preciso que se aprenda, em meio à ideologia, aquilo que se configura como obstáculo à emancipação e se transforme em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelados assim, como realmente são: dimensões reais e históricas de uma determinada realidade, possíveis de serem modificadas, na luta feita por sujeitos coletivos, sabendo que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000, p.81).

É neste sentido que se considera que se fez um grande aprendizado, buscando relacionar o conhecimento historicamente produzido com a realidade, a vida e com o meio onde os educandos estão inseridos. O que se tem de fazer, escreve Freire, “[...] na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial concreta,

presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim lhes exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (1987, p.86).

Desta forma, se é levado a defender que

o pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista e a análise de Freire tem sido, através do tempo, trabalhada dentro de uma moldura histórico materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas e fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma postura ortodoxa (TORRES, 1998, p.82 apud ALVES, 2012, p.76).

Mediante esta perspectiva, emana à discussão de projeto político, a dimensão ontológica do ser humano. O que se quer dizer é que o ser humano que se produz a si mesmo é, ao mesmo tempo, produto da história e construtor da história: sujeito de práxis. Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura, no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser, uma sociedade a serviço da classe trabalhadora empobrecida, que se contrapõe ao projeto fortalecido do capital. Esta proposição contribui para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos do tempo atual, e por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de "*fazer-se classe*" (THOMPSON, 1887a).

Essas práticas serão, acima de tudo, cimento na produções de referenciais que se identificam claramente com a contraposição da sociedade capitalista. A educação, nesta perspectiva, constitui-se em artefato da construção do desenvolvimento do campo, empoderando e auxiliando na formação de consciência dos envolvidos, vinculando-se as lutas deste momento histórico. Reside ali a importância fundamental de seus aprendizados, como um instrumento da luta de classe.

O "FAZER-SE CLASSE": FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES E LIÇÕES HISTÓRICAS

Neste caminho, é importante aproximar o pensamento de Thompson, autor que tece reflexões ao movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora, que estabelece "o fazer-se classe". É deste "fazer processual" consciente, que se vai

constituindo a formação da experiência no viés de classe. E, para isto, não há uma lei, uma regularidade, pois ela “surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma” (1987a, p.10). É a transformação do mundo material e das relações sociais existentes e frente à mesma uma mudança cultural que poderá produzir uma “fermentação” geradora de consciência. “Em suas formas de ser, viver e entender o mundo, na sua experiência, produziram sínteses que eram constitutivas das formas humanas e sociais possíveis” (p. 10).

Para Thompson, “a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (p. 10). Fazer-se classe, para o autor, é compreender, pela dimensão da cultura que se estabelece, o movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora. Por isso, “a classe operária formou-se a si própria tanto quanto foi formada” (p.18). Argumenta o autor que a história, na regularidade de suas ações e manifestações, produziu um tecido social com sentido para a sociedade humana: “estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro, o luddita, o tecelão do “obsoleto” tear manual, o artesão utópico e mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott [...]” (p. 13). E segue mostrando as imensas contradições que os envolviam, percebendo-as alienadas e limitada pelas condições de que dispunham no seu tempo e “lugar”, e conclui: “mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência [...]” (THOMPSON, 1987a, p. 13).

No caso dos Sujeitos da Educação do Campo não é diferente. A expropriação e a resistência frente às investidas da modernização conservadora e o lugar que lhes restou como categoria na formação socioeconômica do país, leva esses sujeitos a indagarem a respeito de tais condições e construir sob as mesmas, algumas possíveis alternativas, seja por meio da mobilização, do exemplo, das relações comunitárias que estabeleçam; um “fazer-se involuntário”, gerador da experiência.

Com grandes diferenças de contexto, tempo histórico ou perspectiva teórica, Thompson e Freire dialogam fortemente com o conteúdo da Pedagogia do Oprimido, podendo ser aproximada a tarefa da escola comprometida com a transformação social. Ambos, os autores tomam o recorte de classe e se manifestam pelo viés da história da resistência que se dá pelas relações de poder, impedindo homens (e mulheres) de consolidar a vocação ontológica e a possibilidade de *ser mais*.

Concebe-se como uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligado à sua prática consciente e ao caráter criador da linguagem” (FREIRE, 2006, p.63). Em suma, trata-se de tomar consciência de si no mundo de relações, que chama para a produção da consciência real do mundo e das condições em que se encontra. “Ad-mirar implica pôr-se em face do 'não eu', curiosamente, para compreendê-lo” (p.105). Significa também dizer que o homem como tal, é produto e produtor na relação homem-mundo que se dá pela atividade vital que é o trabalho, a qual não deixa de ser também a ação transformadora.

Cabe destacar que "a demanda da pedagogia freiriana está em ver no hífen da relação homem-mundo, três categorias centrais para compreender o homem: o trabalho, a linguagem e a consciência. E isso pode ser buscado no diálogo com o materialismo histórico dialético [...]" (ALVES, 2012, p.79). O homem se faz um ser de práxis pelo trabalho que tem incluso um pensamento expresso pela linguagem, cuja gênese é social. Para Freire, "[...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si no mundo, em relação de enfrentamento com a realidade em que historicamente, se dão as 'situações limites'" (1987, p. 91). *Situações-limite*, são as que, desvendadas pelos temas geradores, produzem intervenções nos contextos, ao tempo em que formam os sujeitos interventores. "E esse enfrentamento com a realidade para superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente e historicamente se objetivam as '*situações-limite*'" (p. 91). Essa mediação com o outro e com o mundo leva à realização dos seres de práxis, uma vez que transformar *Situações* em *Ato Limite* implica exercer uma reflexão e uma ação crítica e transformadora sobre a própria ação, antes impensada, porque submersa em condições limítrofes.

Nesse sentido, atribui-se um questionamento, buscando contribuir para o avanço da consciência de classe que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos do tempo atual e, por meio deste envolvimento, avançarem na possibilidade de fortalecer o projeto histórico da classe trabalhadora? Em suma, essa é a principal questão que move essa elaboração e, é neste patamar, que se quer ultrapassar a experiência e atribuir uma análise mais ampla ao recorte da prática educativa desenvolvida pela Educação do Campo.

Em que pese o conteúdo das avaliações realizadas no bojo da experiência desenvolvida, cujo avanço passa por reconhecer que mais que limites são possibilidades possuidoras da experiência (Thompson), que constrói as interações possíveis, pondo em movimento os limites do conformismo e da inércia no confronto com os referenciais teóricos

que vão sendo incorporados, como luzes a referenciar suas práticas. É nesse sentido que se destaca um dos elementos apresentando-o como limite: “a falta de conhecimento dos professores sobre as relações e contradições do projeto de campo no Brasil”. Pôde-se perceber que os sujeitos, em especial os professores, inseridos nos debates vão incorporando reflexões e análises a respeito do conceito contra-hegemônico de campo, enquanto os que atuam nas escolas, sem estarem envolvidos em outras formas de organizações trazem as ideologias presentes na sociedade. Portanto, não há como esperar que desconstruíssem ou produzissem esforços para alterações em suas práticas pedagógicas, sem fazer parte de um processo formativo.

Nesse sentido, Falkembach e Luf (2012, p. 11-12) destacam na apresentação do livro *Freire na agenda da educação*, a sabedoria presente em seu pensamento quando fala da formação do educador: "se faz mestre vivendo a dialética das mãos abertas e punhos cerrados". Explicita a autora, mãos abertas dispostas a acolher o outro e propor uma pedagogia aberta ao diálogo, à esperança, que faz dos educandos os que educam. Pedagogia que é criação do inusitado. Os punhos cerrados apontam rumo e com isso anunciam o *devoir*, a potência humana do *vir a ser* “encarnado na boniteza da curiosidade humana”, para a qual consegue cultivar nas gerações o desabrochar da aprendizagem libertadora.

Avalia-se que são movimentos necessários, quando se trata de construir processos formativos. Traçando relação com a concepção freiriana, processo de constante busca do inconcluso, a qual requer sensibilidade pedagógica e radicalidade na condução política, “mãos abertas e punhos cerrados”; mãos abertas para acolher os que chegam, punhos firmes, cerrados, na condução e implementação do método. Assim, faz-se necessário explorar as brechas no campo de força que vão sendo constituídas.

Nisso, acredita-se que o elemento fundamental a ser balizado é ter clareza sobre a qual projeto se está vinculado e em que medida se consegue ir dando passos rumo à concretização do mesmo. Com isto respondido, é fácil compreender o porquê da necessidade da inserção mais prolongada e radical educadores no processo; ou seja, tem-se a necessidade de um tempo formativo, para a desconstrução da forma instituída reprodutora da cultura subserviente e da violência simbólica próprias do instituído e construção de uma prática “mais libertadora” de condução do processo educativo.

Se, por um lado, superar os efeitos da negação histórica aos povos do campo, da fragmentação do conhecimento e do enfraquecimento da cultura científica, ou da falta de

visibilidade com o contexto cultural, social e político do campo, foram avanços no debate da Educação do Campo, por outro, é presente o “campo de forças” e a ideologização vigente nas instituições educativas, seja em seu instituído enquanto sistema ou no que instituem em sua prática educativa/formativa, desde o currículo oculto até as relações determinantes do processo educativo.

De modo geral, o currículo legitima o agir escolar, subvertendo à conformação da sociedade desigual, chegando até a selecionar alguns conhecimentos e a excluir outros. Ademais, a vida e suas contradições sempre ficam de fora da sala de aula. Essa é uma grande transformação e avanço na proposta da Educação do Campo. Se se considerar a proposição de Thompson, em certa medida, “o movimento determinado pela *força material*, desde a classe trabalhadora” (1987a, p.10) passou a ser uma possibilidade na aproximação no diálogo com o planejamento escolarizado, como também com o todo do processo formativo desenvolvido. Contudo, é preciso dar o passo seguinte, tratando essas experiências em termos culturais, para que possam “encarnar-se em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987a, p. 10), e aqui que a inserção da escola de forma mais orgânica às outras organizações sociais poderá contribuir.

Na análise do processo, destaca-se que a escola tem seus espaços fortemente institucionalizados, que “engolem” novas iniciativas se, por parte de quem coordena os processos não existir um horizonte bem delineado, acompanhando e dando diretividade necessária. Percebe-se assim a relação em torno do campo de forças e sua movimentação. No caso da escola da Educação do Campo, a transformação requerida, tendo presente onde a mesma se inscrevia, visa à emancipação dos sujeitos envolvidos, considerando as condições existenciais, cuja dimensão material é determinante. Da interface com a expropriação causada pelo modelo de desenvolvimento, desde os impactos da modernização conservadora aos atuais desmembramentos do agronegócio, as comunidades do campo sofrem interferência. Assim, a relação transformadora passa por compreender e incidir sobre a mesma.

Contudo, num jogo de permanente movimentação dialética, para a dimensão da escola, trata-se de estabelecer conexões capazes de dar novas configurações à organização curricular. Esta assumida de modo que passe a trabalhar diretamente com os fenômenos da realidade, investigando-os, apreendendo-os, tornando-os eixos articuladores das *situações-limite* o que estabeleceria novas relações e um outro papel para com o

conhecimento. [...] A escola, de mãos dadas com um projeto de desenvolvimento assumido desde os sujeitos locais e não “ditado” pelas empresas, é convidado a fazer sempre rupturas de tempos, espaços, conteúdos, de método e de referenciais, vinculando-os à prática social dos seus sujeitos.

Compreende-se que esta construção esperada para a escola do campo, na sua concepção de origem, necessita de intervenção de fora da escola. Está claro que a escola do campo não se modificará sozinha, modifica-se se a comunidade, seus sujeitos, assumirem o processo não como meio de conformação, mas de intervenção transformadora e organizativa.

No entanto, é preciso compreender que as práticas da Educação do Campo já apontam grandes potencialidades, constituindo-se como importante referência. Avalia-se que o currículo, no âmbito da experiência, não se reduz a um rol de conteúdos fixos ou imutáveis. O conhecimento concebido como artefato simbólico e material construído pela humanidade e, portanto, com seu valor histórico, na maioria das vezes, passa a estar a serviço dos seus sujeitos. Ao mesmo tempo que se confere ao conhecimento um valor perene, feita humana que se transmite de geração em geração, como artefato cultural que também passa a ser portador do movimento emancipador contra-hegemônico.

Defende-se que os fundamentos teórico-conceituais que se busca aproximar, têm como fim contribuir de forma relativa com a Educação do Campo, desde as necessidades deste momento histórico de acirradas disputas, inclusive do conceito da Educação do Campo, em busca de cunhar posições contra-hegemônicas que busquem constituir referências diante da educação, a qual, de modo geral, ainda predomina, como a que “conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição: de classe, como grupo social e cultural, como humanidade” (CALDART, 2010, p.64). O que se propõem é romper com esta lógica, comungando com a proposição da autora, que é preciso instaurar com mais radicalidade o projeto de formação/educação que possibilite colocar os seus sujeitos em movimento, numa nova perspectiva praxica para com o conhecimento na relação com a sociedade e suas contradições, para com a ciência e o uso que dela se faz, ressignificando a função social da escola, na perspectiva transformadora, como parte integrante do projeto histórico da classe trabalhadora.

CONCLUSÃO

Desataca-se, sem pretensão de concluir, que ligada à dimensão de compreensão da condição de classe, estaria uma das mais importantes ações que a escola comprometida com o projeto da classe trabalhadora deveria desenvolver. Todavia a tarefa diverge da natureza da escola liberal, concebida e arquitetada como "aparelho ideológico da sociedade", para não permitir esta desconstrução. Assim, não há sustentação no instituído da escola liberal, às proposições alternativas. O percurso se esfacela, estando à mercê do campo de forças, e da transgressão do que passa a ser o legitimado.

Nesta perspectiva, cabe ainda elucidar que se está em um momento de acirradas disputas, em que muitos falam em nome da Educação do Campo, porém nem sempre tendo presente seus fundamentos e o objetivo pelo qual a mesma nasceu, especificamente quando se considera a tríade trabalhada por Caldart (2008a): *campo, política pública e educação*, a qual ajudou a explicitar o próprio conceito. Ou seja, é a intrínseca relação das três categorias que constitui o conceito, permitindo distingui-lo de outras concepções de educação, inclusive de caráter crítico emancipatório, permitindo discernir principalmente quando se quer entender a educação pública, na análise da realidade, desde o ponto de vista dos próprios trabalhadores do campo e de suas organizações.

Desta forma, é necessário seguir investindo em processos densos de reflexões coletivas em torno de um certo eixo condutor, tecido num conjunto de lutas mais amplas e ações sociais, de modo a caracterizar uma prática social, reflexionando as práticas, favorecendo as condições de análises, necessariamente coletivas, projetando "momentos" que suscitem outros "momentos" capazes de reconduzir limites, re-afirmar princípios, convertendo-se numa luta teórica e metodológica praxica comprometida com o processo em estudo num habitus que passa a ser gerador da prática social revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange, M. *Freire e Vigotski: um diálogo entre a Pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural*. Chapecó: Argos, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parecer CNE/CEB n° 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Publicado pelo CNE/MEC, *Diário Oficial da União*. Brasília: 3 abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CALDART, R. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Maria Aparecida. *Por uma Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas e Educação*. Brasília: Incra, MDA, 2008a. p.67-86.

_____. et al (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das medições: In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CHIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FALKEMBACH, E.M.F, LUFT, H. M. *Freire na Agenda da Educação: inclusão e emancipação - Educação de Jovens e Adultos*. (Apresentação) Orgs. LUFT, H. M, FALKEMBACH, E.M.F. , CASAES, J. B. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, L.C. *Avaliação: para além da "forma escola"*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, p. 89-99, jul./dez., 2010.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V.4: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PISTRAK, Moisey. *Fundamento da Escola do trabalho*. (Trad) Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981. [Expressão Popular, 2001]

THOMPSON, E. *A Formação da Classe Operária Inglesa I: a Árvore da Liberdade*. Tradução Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. (Coleção Oficinas da História, v. 1).

SANTOS, S. V. Educação do Campo em perspectiva: descompasso entre a política pública e os sujeitos que a fazem. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, v. 13, p. 23-37, 2018

