ReGeo
ISSN: 2177-3246

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES INERENTES ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS POSSIBILIDADES EXISTENTES NO BRASIL

RURAL EDUCATION: CONTRADICTIONS INHERENT IN EDUCATIONAL POLICIES AND THE POSSIBILITIES THAT EXIST IN BRAZIL

EDUCACIÓN RURAL: CONTRADICCIONES INHERENTES A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS POSIBILIDADES EXISTENTES EN BRASIL

10.56238/revgeov17n3-102

Fernanda Pâmela do Nascimento
Doutorado em Educação
Instituição: Universade Federal do Ceará (UFC)
Endereço: Ceará, Brasil
E-mail: fernandapn18@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6006708233298688
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6345-4689

Clarice Zientarski
Doutorado em Educação
Instituição: Universade Federal do Ceará (UFC)
Endereço: Ceará, Brasil
E-mail: clarice.zientarski@ufc.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4673553941111789
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8453-5429

RESUMO
O trabalho trata sobre as contradições que envolvem as políticas educacionais, com ênfase na educação do campo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem bibliográfica, que centra as discussões em torno dos projetos em disputa que envolvem a educação brasileira, os marcos legais e os paradigmas da perspectiva emancipatória defendida pelos movimentos sociais de caráter popular. Sustenta parte da discussão nos estudos de Caldart (2023) sobre o legado político-pedagógico da Educação do Campo, dos últimos 25 anos, de forma contraditória, diversa e fértil, bem como na perspectiva pedagógica e filosófica, vislumbra na Pedagogia Histórico-Critica e nos movimentos sociais uma possibilidade educacional contra hegemônica e emancipatória.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Educacionais. Projetos Educacionais em Disputa.

ABSTRACT
This work addresses the contradictions surrounding educational policies, with an emphasis on rural education. It is a bibliographical research study that centers its discussions around the competing projects involving Brazilian education, the legal frameworks, and the paradigms of the emancipatory perspective advocated by popular social movements. Part of the discussion is based on Caldart's (2023) studies on the political-pedagogical legacy of Rural Education over the last 25 years, which is

contradictory, diverse, and fertile. From a pedagogical and philosophical perspective, it envisions in Historical-Critical Pedagogy and social movements a counter-hegemonic and emancipatory educational possibility.

Keywords: Rural Education. Educational Policies. Competing Educational Projects.

RESUMEN
Este trabajo aborda las contradicciones en torno a las políticas educativas, con énfasis en la educación rural. Se trata de una investigación bibliográfica que centra sus debates en los proyectos en pugna que involucran la educación brasileña, los marcos legales y los paradigmas de la perspectiva emancipadora defendida por los movimientos sociales populares. Parte del debate se basa en los estudios de Caldart (2023) sobre el legado político-pedagógico de la Educación Rural en los últimos 25 años, que es contradictorio, diverso y fértil. Desde una perspectiva pedagógica y filosófica, se visualiza en la Pedagogía Histórico-Crítica y los movimientos sociales una posibilidad educativa contrahegemónica y emancipadora.

Palabras clave: Educación Rural. Políticas Educativas. Proyectos Educativos en Pugna.

1 INTRODUÇÃO

Este texto discute a questão da Educação do Campo no Brasil no âmbito da Política Educacional, expressa, sobretudo, por meio dos marcos legais, em contraponto com as concepções e paradigmas que norteiam essa forma de educação definidas pelos movimentos sociais de caráter popular, educadores e demais instituições, que realizaram grande mobilização e forte pressão social, para que se consolidasse uma perspectiva educacional emancipatória. Parte da premissa de que foram essas reivindicações e lutas que resultaram em algumas conquistas, pois provocaram o Estado no sentido de criar legislações específicas e políticas públicas.

Para isso, adotamos uma abordagem bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O estudo argumenta que o fortalecimento das políticas públicas para a Educação do Campo ganhou ímpeto após a I Conferência Nacional: "Por uma Educação Básica do Campo" (1998), evento que expôs as precariedades e as lutas do setor, segundo aponta Caldart (2023). Convém destacar, que parte deste trabalho resulta de uma tese de doutoramento defendida em 2024.

Atualmente, sob a ótica da crise estrutural do capital descrita por Mészáros (2009), o cenário torna-se mais complexo. Como reforça Caldart, urge refinar os métodos de análise coletiva para enfrentar as contradições globais e buscar transformações sociais que priorizem os interesses da classe trabalhadora. Caldart (2023, p. 01), sinaliza que:

> [...] temos o desafio de lapidar mais o nosso método de análise coletiva da situação atual. [...] A realidade histórica com a qual trabalhamos está mais complexa. Vivemos uma crise estrutural do Capital, de ordem mundial, por isso, precisamos compreender as contradições e atuar de forma que a realidade se movimente a favor das necessidades humanas de toda a classe trabalhadora.

Observamos que a eclosão desse debate na década de 1990 coincidiu com um período de intensos confrontos políticos e alinhou-se à produção teórica crítica ao modelo neoliberal e à contrarreforma do Estado, promovidos pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa conjuntura moldou as duas primeiras décadas do século XXI, e na qual a posse do primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e os subsequentes governos do Partido dos Trabalhadores (PT), indicaram uma continuidade na natureza do projeto societário. A opção central desses governos, ao longo de todo o período, foi pela implementação de políticas desenvolvimentistas.

Para Albuquerque (2011 *apud* Frigotto, 2011), esse período "representou uma continuidade essencial da política macroeconômica dos governos FHC, [...] e que as medidas compensatórias não se vinculam à radicalidade que vai muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista, sem confrontar as relações sociais dominantes". As contradições conjunturais deste início de século fomentaram a rearticulação da burguesia, culminando no golpe de 2016 contra a Presidenta Dilma

Rousseff. Esse movimento abriu caminho para o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, o qual ameaçou severamente a democracia representativa estabelecida pela Constituição de 1988.

No campo da educação, os impactos foram caracterizados pela adoção de políticas sociais de caráter genérico para as camadas populares e por concessões à classe dominante. Segundo Albuquerque (2011), os governos do PT, na busca por governabilidade, deixaram de disputar um projeto educacional verdadeiramente antagônico em conteúdo, método ou forma, priorizando a estabilidade institucional em detrimento de uma ruptura estrutural.

> Estes fatores explicam tanto por que a produção teórica da década de 1990, produzida no processo dos diversos enfrentamentos políticos das forças progressistas, não foram apropriados por diversos setores sociais ligados à educação; quanto porque houve a fragmentação e o abandono por grande parte dos setores críticos organizados da área na disputa da direção das políticas educacionais, ao que Frigotto apresenta uma crítica severa. Por um lado, o purismo teórico que considera reformismo qualquer possibilidade de avanço, ocasiona um imobilismo, e por outro, abre espaço para os oportunistas subordinarem as políticas educacionais aos seus interesses (Albuquerque, 2011, p. 38).

Desta forma, essas questões colocadas pela conjuntura política, dos últimos anos, servem também para alertar que, antes de debater as contradições e possibilidades da Educação do Campo, como uma modalidade específica no plano educacional do país, com todo um arcabouço legal existente, embora longe de ser cumprido, retratam uma realidade geral da educação brasileira. Ainda, que não se possa negar as experiências que foram desenvolvidas na Educação do Campo e renunciar a estudos críticos e que ao mesmo tempo deem subsídios teóricos que fortaleçam a formação científica e política dos trabalhadores do campo. A partir dos posicionamentos dos teóricos e autores que sustentam este artigo, salientamos que, a perspectiva a ser adotada na educação do campo, deve ser uma perspectiva de classe, como resultante de situações objetivas na natureza e na sociedade, situada nas relações concretas de contradição da sociedade, sob o modo de produção capitalista e do desenvolvimento do capitalismo no campo.

É crucial ressaltar que, ao utilizar o método do materialismo histórico-dialético como base, é necessário um rigor analítico para entender a problemática agrária e as propostas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo. Isso evita a superficialidade teórica que o ecletismo pós-moderno impõe na academia e, de maneira abrangente, na educação brasileira, reforçando a ideologia predominante das correntes idealistas. As contradições precisam ser investigadas em sua totalidade, pois conceber um projeto para a educação do campo pressupõe sua viabilidade em aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Vendramini, 2010).

Esse, portanto, é o teor do trabalho que se divide em três seções: a introdução que ora se apresenta, na sequência apresenta de forma breve os projetos em disputa que envolvem o campo brasileiro e a educação do campo. Na terceira seção, propomos apresentar alguns espaços e projetos de formação de coletivos autônomos da educação do campo, entre elas escolas, com atividades

mediadas em parceria com os movimentos sociais e com perspectivas pedagógicas progressistas. Por fim, a título de considerações, apresenta uma breve síntese do que foi discutido ao longo do texto.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONQUISTA DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE CARÁTER POPULAR

Ao analisar os projetos em disputa no Brasil, por um lado temos a defesa e manutenção do modelo baseado no latifúndio e na monocultura para exportação, representado hoje pelo agronegócio, e por outro lado, temos o modelo da agricultura camponesa, defendido pelos movimentos sociais do campo, baseado na agroecologia e na produção de alimentos saudáveis. Baseado nessa crítica, buscamos tratar sobre a falsa dicotomia entre campo e cidade. Seguiremos o debate com a conceituação de Educação do Campo em contraposição à educação rural, bem como a educação da cidade; depois avaliaremos os limites da Educação do Campo no âmbito das políticas de Estado e refletiremos sobre as contradições presentes nessa relação com os movimentos sociais; E, por fim, indagamos sobre a direção para a conservação ou para a emancipação que orienta as experiências educacionais e escolares no campo.

Hoje, além das experiências em escolas do campo dos assentamentos e comunidades rurais desenvolvidas pelo movimentos sociais, as escolas Famílias Agrícolas (EFAs) organizadas por sindicatos rurais, associações de agricultores e setores da Igreja, foram desenvolvidas políticas, como por exemplo: do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a criação nas Universidades Públicas das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) e programas e cursos de pós-graduação.

Existe um vasto conjunto de estudos sobre o mundo rural brasileiro, com destacadas pesquisas, como as de José de Sousa Martins, Leonilde Medeiros, Ricardo Abramovay, João Pedro Stédile e José Eli da Veiga que são utilizados como referência pela comunidade acadêmica, principalmente, na área dos estudos da Sociologia Rural e no campo das Ciências Agrárias. Tornando-se um fato que a realidade agrária do país é parte fundante para a compreensão da formação social do Brasil.

Uma questão que se coloca como consenso é a importância das lutas pela terra travadas pelos trabalhadores rurais organizados coletivamente, baseado nesse consenso, revelado pela análise crítica da nossa história, podemos inferir que no final da década de 1990 e início da primeira década do século XXI, surgiu no Brasil, um movimento social no campo, que vai apresentar uma estratégia de maior radicalidade que é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Esse movimento ainda hoje se apresenta como um ator coletivo de grande visibilidade, fruto de notadas iniciativas de luta, como as massivas ocupações de terra, que trouxe grande visibilidade na mídia, e também porque conseguiu articular alianças com setores da classe média formadores de opinião, que garantiu que ele se tornasse o maior movimento social do chamado “campo popular”, que

tem grande ressonância para a criação de uma alternativa radial da luta de classes que possa servir para a disputa de hegemonia política da classe trabalhadora.

Essa constatação sobre o que representa a atuação política de movimentos como o MST, também defendida por intelectuais como Gaudêncio Frigotto e Luiz Carlos de Freitas, leva-nos a considerar, que são movimentos como esse, os responsáveis pela origem histórica da Educação do Campo. Albuquerque (2011, p. 41) faz dois destaques sobre a Educação do campo no seu trabalho de tese: a origem de classe (trabalhadora em luta) desta modalidade; e seu conteúdo (fundamentos filosóficos, ideológicos, políticos e pedagógicos), que vem sendo disputado em meio à luta de classes. D'Agostini (2012, p. 454) salienta a importância do MST, ao afirmar que "o conceito de educação do campo foi desenvolvido inicialmente no interior do MST e demais movimentos sociais do campo que, a partir da pressão política e das reivindicações" com o objetivo de que "o estado assumisse a educação pública no/do campo, tomou a dimensão de política pública".

Importante ressaltar que organizações como a CONTAG que está presente em todos os municípios brasileiros através dos sindicatos rurais e os movimentos dos povos originários, como o movimento Quilombola e dos Povos Indígenas, que veem ampliando sua representatividade política, também fazem parte da construção desse debate e tem seus intelectuais orgânicos, que embora não trazendo para o centro do debate a categoria fundante da luta de classe, foram atores coletivos que tem suas lutas e bandeiras subalternizadas na História oficial do nosso país, e que compõem a aliança estratégica da classe trabalhadora em luta.

O marxismo clássico de maneira geral reservou o papel de sujeito histórico de transformação social, somente ao proletariado. É Gramsci, que vai trazer o conceito de classes subalternas e que para Ribeiro (2013) nos responde,

> [...] as questões apresentadas por algumas leituras, feitas acerca dos movimentos camponeses, que não os consideram como capazes de protagonizar transformações sociais a não ser atrelados aos movimentos operários, com os quais, de forma diferente, pensamos que eles possam estar associados, como vem ocorrendo. Por essa razão, mas proximamente temos utilizado a expressão gramsciana "classes subalternas" com o lugar de sujeito político coletivo que lhe cabe no confronto de classes (Ribeiro, 2013, p. 48).

Concordando com o conceito de Gramsci de classes subalternas, a classe trabalhadora do campo em luta, seria formada pelos camponeses, os povos originários e tradicionais, sendo esses, sujeitos políticos coletivos de transformação social aliados no confronto de classes. O objetivo central dessa obra da referida autora foi compreender como todo esse conjunto do movimento camponês concebem os princípios de liberdade, autonomia e emancipação, e como esses sustentam suas experiências pedagógicas, pois:

> Para os sujeitos – movimentos sociais populares rurais/do campo – que formulam e implementam os projetos e as experiências pedagógicas, a liberdade aponta para a cidadania ativa como um horizonte a ser buscado; a autonomia está vinculada ao trabalho, à capacidade de autossustento e ao desenvolvimento local e regional; a emancipação, por sua vez, seria definidora de um projeto coletivo de transformação social e pessoal que rearticule economia e política, sociedade e educação (Ribeiro, 2013, p. 24).

Os estudos sobre a definição dos movimentos sociais apontam para o cuidado com a contradição presente nesses movimentos organizados da sociedade civil,

> [...] estes tanto podem significar a ação, ou a retroação para defender o status quo, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são baseada nas relações de exploração do trabalho alheio. [...], e que constitui o capital enquanto uma relação social (Ribeiro, 2013, p. 28).

Entender essa diferenciação é primordial, pois a postura de radicalização dos movimentos sociais populares do campo, vai [...]despertar uma forte reação dos latifundiários, que se organizam na Sociedade Rural Brasileira, inclusive com milícias armadas. Por isso, [...] a luta de classes está no interior dos "movimentos sociais", seja na perspectiva de revolução, ou seja, na de reação" (Ribeiro, 2013, p. 28).

Como mote de análise sobre as contradições inerentes e possiblidades da educação do campo, vamos utilizar a exposição de Roseli Caldart (2023) sobre o legado político-pedagógico da Educação do Campo, construído coletivamente nos últimos 25 anos, de forma contraditória, diversa e fértil. Para isso a autora elenca sete aspectos para a discussão, em que afirma,

> Discutir e sistematizar esse legado, pondo-o em diálogo com as exigências da atualidade e nossa autocrítica coletiva sobre tudo que fizemos ou deixamos de fazer, pode ser uma das formas de celebração projetiva. Não se trata de comemorar para nos fixarmos no passado e sim para melhor planejar e realizar nossas ações no presente, pondo as mãos no futuro (Caldart, 2023, p. 02).

O primeiro aspecto diz: Defendemos e tratamos a escola pública como um bem comum. A primeira finalidade das lutas e da construção da Educação do Campo foi garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus territórios, onde ainda é preciso lutar de forma árdua contra o fechamento das escolas do campo e por condições mínimas de funcionamento de forma digna. A partir da dimensão que essa é uma luta da totalidade das escolas públicas brasileiras.

Hoje, continua a nucleação/polarização das escolas rurais para as áreas urbanas, ou isso vem sendo feito dentro do território rural, com a criação das escolas polos com a chamada nucleação intracampo, ou seja, elas passam a existir dentro de uma área rural ou nas mediações das comunidades rurais, o que acarreta a dependência do negócio dos transportes. Outra preocupação que se fortaleceu com a Pandemia da Covid-19 foi o fortalecimento da educação à distância com tecnologias digitais

(EAD) que vem ocasionando um fechamento disfarçado das escolas do campo. Foi como contraponto a isso que as escolas do campo lutam por um outro reconhecimento político, pois,

> Na época da conferência de 1998, as "escolas rurais" eram classificadas como "resíduos" porque logo desapareceriam todas e por isso não havia necessidade de ter política para elas, e menos ainda uma elaboração pedagógica específica. Conquistamos esse reconhecimento social pela forma de nossa luta e construção, política e pedagógica. Temos prática de raiz forte que puseram ramos que alcançam o mundo. Desde uma realidade específica assumimos o desafio de ajudar a construir um projeto educativo maior (Caldart, 2023, p. 02).

Essa visão de um projeto educativo maior, nos afasta da ideia da Educação do Campo como fim em si mesma e serve de parâmetro para conceber a escola como um bem público que todos devem ter acesso em igualdade de condições, mesmo tomando como crítica particular a educação ofertada aos trabalhadores rurais. A Educação do Campo está fazendo uma crítica à realidade da educação brasileira e a defesa da concepção da educação como um direito humano. Segundo Saviani (2012, p. 17), a compreensão da essência da educação nos remete a culminância do processo educativo que é definido pelo "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

As sociedades capitalistas no período atual têm como projeto a destruição da escola pública. A exemplo disso, temos todo o processo de privatização que vem ocorrendo sob o rótulo de "parcerias públicos-privadas", ou aparelhos privados de hegemonia que avançam a passos largos. A escola pública é do povo sendo obrigação do Estado garantir o acesso dos trabalhadores à essa instituição. Os princípios neoliberais para uma educação de mercado, indicam que se devem ofertar serviços educativos com base nos modelos de gestão das empresas, tornando as escolas em "cases de sucesso", afirmando que é compatível com a escola a padronização pedagógica, as avaliações externas com base na responsabilização e no ranqueamento dos estudantes, docentes e escolas.

Saindo da compreensão da escola como bem comum, e porque não dizer escola como um direito conquistado pela luta da classe trabalhadora e que, até hoje quando é efetivado, não oportuniza a elevação das condições educacionais mínimas exigidas para a vida em sociedade, como o domínio da linguagem e o domínio do raciocino lógico-matemático. Segue o segundo aspecto apresentado por Caldart: Discutimos coletivamente as finalidades sociais e educativas da escola. "Aprendemos do legado de quem veio antes que a construção ou reconstrução pedagógica de uma escola a serviço do bem comum começa pela discussão coletiva e sistemática de suas finalidades sociais e educativas" (p. 24). Partindo do que autora chamou do "legado de quem veio antes", isso remeteu ao acúmulo histórico de defesa da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, onde só através de uma análise crítica e densa por toda a comunidade escolar (docentes, discentes, gestores e comunidade) sobre o funcionamento da sociedade capitalista e suas determinações sobre a política educacional, dimensionando todos seus efeitos tanto no âmbito nacional, como no âmbito local, é que se consegue

ter uma visão de totalidade do atual estágio da luta de classes no Brasil, e todos os seus conflitos de interesses em relação a educação.

Dessa maneira, os educadores, estudantes e comunidade escolar devem entender que existem os interesses imediatos da classe trabalhadora que, correspondem a necessidade de sobrevivência, com a garantia de condições mínimas de se viver com dignidade, representados pelos direitos sociais básicos (alimentação, moradia, saúde, educação, cultura etc.) e os seus interesses históricos que se expressam através da vontade política e luta constante de tomar a direção da sociedade e construir a hegemonia popular.

Tratando de forma geral os interesses imediatos da classe proprietária, é acumular riqueza e ampliar seu patrimônio, a geração de mais capital e ampliação ininterrupta do consumo, já, em relação os seus interesses históricos, o objetivo é ter o domínio do poder e a manutenção de seus privilégios. Por essa razão, os interesses de classes são sempre antagônicos, não existindo espaço para conciliação e consenso.

Diante disso, a luta popular se faz necessária e constante, tendo os intelectuais uma função social muito importante especialmente na construção de organizações sociais autônomas, na contramão dos intelectuais formados pelos grupos dominantes que são formados para educar para o consenso e para a descensão dos subalternos. Gramsci contribui com essa discussão ao trata sobre hegemonia na Concepção Dialética da História.

É necessário para os subalternos conquistar a hegemonia, nas palavras do próprio Gramsci para tornar-se "a expressão das classes subalternas que desejam educar-se a si mesmas na arte de governar" (Gramsci, Q10, § 41, p. 1320, *apud* Semeraro, p. 99, 2007). Pois continua sendo necessário a complexa correlação de forças do período pós ditadura, onde:

> [...] não era suficiente se contrapor e derrubar o Estado autoritário, era preciso conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública (Semeraro, 2007, p. 99).

A sustentação da burguesia no Brasil conta com todo o poder econômico, a estrutura do Estado e com a organização de suas entidades da sociedade civil que dão suporte a sua hegemonia. Por consequência, é desse movimento da realidade econômica e social, de onde surgem as teorias pedagógicas, que vão determinar como se dará a educação dos homens, e quais práticas e ações serão ensinadas ou transmitidas para organizar a vida em sociedade. Em razão disso, a pedagogia representa a teoria da educação que consegue dar conta de toda totalidade, complexidade, conflitualidades e particularidades dessa prática social que representa a educação para as sociedades. Partindo dessa concepção o "projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É

político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações" (Coletivo de Autores[1], 2009, p. 27).

Por esse motivo, uma escola que discute coletivamente as finalidades da educação e elabora com base nessa análise seu projeto político-pedagógico, permite que os educadores definam sua prática em sala de aula, suas relações com os estudantes, qual conteúdo científico deve ser selecionado para ensinar, qual metodologia vai ser utilizada, bem como os valores éticos vão ser desenvolvidos nos estudantes.

Tomando como base a luta dos trabalhadores do campo e sua luta por educação, partilhamos da opinião de Vendramini (2010, p. 130) que a "Educação do Campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade". Assertiva essa que serve para toda a educação ofertada e realizada para a classe trabalhadora.

O vínculo necessário de qualquer exame da educação com a luta de classes leva ao terceiro aspecto apontado por Caldart (2023), na qual reconstituímos a função social das escolas do campo.

> Iniciativas diversas de realizar a tão falada "relação escola-comunidade" nos permitiram entender que nossas escolas não podem ficar alheias às contradições que movem a realidade do campo. Sua função social implica tomar posição, política e prática, no confronto de lógicas de agricultura que está no centro desse movimento. E é ele que fecha ou pode abrir escolas no campo e põe determinadas exigências ao trabalho educativo. Hoje, é esse movimento das contradições da realidade do campo e do conjunto da vida social que torna incontornável o desafio de inserir as escolas no movimento de construção massiva da agricultura camponesa de matriz produtiva agroecológica (p. 05).

Existe todo um legado teórico e prático que defende e busca reconstituir a função social da escola pelo seu vínculo orgânico com o caráter ontológico de mediação do ser social com a natureza e o princípio educativo do trabalho, ou seja, a necessária relação da educação com a vida e o caráter eminentemente social do processo de humanização. Assim, "a apropriação ativa, e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana" (Coletivo de Autores, 2009, p. 19).

O quarto aspecto apontado diz que na Educação do Campo organizamos a escola como lugar de pertencimento e formação humana. Para tratar desse aspecto vou recorrer a uma citação de outro texto de Caldart (2010), notas sobre a constituição originária da Educação do Campo, no qual ela afirma que a Educação do Campo segue uma tradição pedagógica emancipatória.

[1] Em 1992, foi lançado a primeira edição do Livro Metodologia do Ensino de Educação Física, escrito pelos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, onde eles se intitularam como Coletivo de Autores e ficaram amplamente conhecidos dessa forma.

> 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 [...]. Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como "preparação para" da pedagogia liberal, mas como "formação desde" da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção ("nos mesmos processos que produzimos nós produzimos como ser humano"), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx) (Caldart, 2010, p. 109).

É possível ratificar no expresso por Caldart que a Educação do Campo se ampara nas referências teóricas do marxismo e da pedagogia socialista sobre as dimensões da formação humana, onde nossa condição humana é respeitada e pode ser desenvolvida a nossa humanidade na sua forma mais plena. Recorrendo as palavras de Marx (2010), sobre o tornar-se homem:

> O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (p. 108).

A essa forma plena de fazer-se homem, onde a noção de formação omnilateral situa-se na constituição do humano, para Marx (2010), a essência humana se desdobra para fora de si e constitui objetividades inéditas no mundo natural. Nesse objetivar-se, o ser humano vai se afirmar no mundo objetivo [...] não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos (p. 110). Sendo essas objetivações produzidas e reproduzidas pelos próprios homens para alterar a natureza e a própria vida em sociedade, que confirmam nossa humanidade.

Por sua vez, o que recebemos é uma formação unilateral, característica da produção animal, fruto da formação danificada promovida pelos processos de alienação. Ainda não tivemos a oportunidade de desenvolver uma formação omnilateral, porque nos encontramos ainda dominados pelas égides do Capital, mas no âmbito das Experiências em Educação do Campo podemos dizer que existem práticas educativas sendo desenvolvidas que buscam "tornar a escola um lugar do modo de ser indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinho, camponês, sem deixar de formar um ser humano que alcance o mundo" (Caldart, 2010, p. 06). A prática dessas escolas confronta a lógica desumanizadora da hegemonia dominante, formando para luta e o trabalho coletivamente organizado.

Sem cairmos no idealismo e sim recorrendo a essas afirmações como um horizonte histórico a ser construído pela classe trabalhadora no seu processo de formação e luta política, porque nada está dado de forma simples, mas sim de forma contraditória, chegamos ao quinto aspecto que diz ser preciso construímos escolas conectadas com a vida.

Esse ponto que Caldart (2023) apresenta se alinha com o ponto anterior sobre formação humana, dessa forma, daremos continuidade a esse debate, agora compreendendo que a totalidade da vida com toda sua complexidade e contradições é o grande objeto da educação.

Marx distingue a atividade vital humana dos demais animais, demonstrando que os outros animais produzem só a si mesmo e sob domínio da necessidade imediata, em contraste, à formação humana é omnilateral e universal, os homens produzem e reproduzem a natureza inteira, livre da necessidade da sobrevivência apenas. Assim, por exemplo, cria através do desenvolvimento do conhecimento e das forças produtivas as grandes obras de engenharia e de arte, assim nossa atividade vital é consciente. Sendo o trabalho nossa ação transformadora sobre a natureza que requer vontade e consciência.

Por isso, para se garantir o processo de humanização em todas as suas dimensões ou para se conseguir o bem viver é preciso se garantir o acesso ao patrimônio humano-genérico. Assim sendo, o desenvolvimento só ocorre à medida que se produzem objetivações humanas e essas podem ser apropriadas em meio a relações sociais determinadas.

Nesse contexto, a formação humana desenvolvida por instituições como a escola, só pode ser a unilateral e especializada, qualquer formação humana que oportunize a mínima reflexão sobre essas condições de exploração é incompatível com o sistema capitalista, já que o memo só interessa à manutenção da ordem vigente.

Em suma, somente o homem conseguiu romper os vínculos da unilateralidade natural de todos os outros animais, e desenvolveu a capacidade de ser outro e melhor, então a possibilidade de desenvolvimento do ser omnilateral, pode ter sido até o momento negada à maioria da sociedade, melhor dizendo, é negada a todos em maior, ou em menor grau, isso não significa que devemos abrir mão desse horizonte, pelo contrário, o fato da história humana ser produzida socialmente sob determinado modos de produção, serve para afirmamos a máxima sobre como deve ser feita a educação do homem, anunciada por Manacorda “apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne omnilateral” (2010, p. 361).

Desse modo, quando a Educação do Campo toma como desafio, construir escolas conectadas com a vida, e a práxis pedagógica se desenvolve tomando o trabalho como categoria fundamental da produção da vida, e todas as relações e historicidade que abarca esse processo, torna possível abordar de forma filosófica e cientifica todas as questões do desenvolvimento da natureza e do humano, tanto num sentido biofísico como nos seus aspectos sociais. Para que seja possível não só aprender todos esses fenômenos, mas principalmente, compreender e agir sobre eles.

O debate sobre a necessária conexão entre escola e vida e a possibilidade de desenvolver uma escola do trabalho, continua como desafio posto nos parâmetros de construção da Educação do Campo,

mesmo que exista o desafio de avançar tanto na difusão, como na ampliação e a sistematização de tudo que vem sendo feito no sentido de fortalecer esse caminho.

O sexto aspecto é construímos relações sociais cooperativas e democráticas, onde baseado no acúmulo das experiencias educativas desenvolvidas pelos povos do campo, Caldart (2023) assevera que é possível levando em consideração a luta coletiva e o trabalho comunitário em toda sua construção histórica questionar as bases ideológicas da sociedade capitalista, fundada no individualismo, competição e autoritarismo.

A principal questão colocada por essa dimensão da cooperação e democratização, é entender como ocorre esse processo dentro da escola, por acreditarmos que nesse ambiente existe um desafio político e metodológico, sobretudo, se consideramos que esta instituição apresenta resistências e receios em relação à possibilidade de estudantes participarem de maneira direta sobre as definições da organização da escola, da comunidade e da sua cidade.

Uma visão universal da educação tem que levar em consideração a realidade concreta dos sujeitos, o que implica pensar o seu território. Como afirma Semeraro ao analisar a concepção de educação proposta por Gramsci:

> [...] a concepção única (ou unitária), dialética, concreta, onde sujeito e objeto, pensar e agir, intelectual e trabalhador, escola e sociedade não podem ser separadas porque se determinam mutuamente. [...] também a educação se constitui no âmbito de um processo histórico, dentro de dinâmicas relações sociais e de uma visão unitária de mundo (Semeraro, 2012, p. 39).

Pois, como interpreta Semeraro (2012) sobre as críticas de Gramsci em relação à escola ativa e progressista, não se trata de se fazer uma educação livre somente com as escolhas das crianças e adolescentes, ou feita de maneira simplista; o processo educativo tem que ser complexo e desafiador. A valorização das diferenças e do potencial de cada estudante tem que proporcionar que cada estudante consiga interpretar e se sentir responsável sobre a realidade social em que vive de modo a se sentir capaz de construir uma "vontade coletiva" com o objeitvo de "dirigir" a sociedade:

> Embora importante – argumenta Gramsci – o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade não são suficientes. [...] Na prática, a busca dos "interesses" do aluno acaba desvalorizando as relações com os outros e construindo bloqueios que o afastam dos problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classes. Paradoxalmente, a educação não diretiva leva ao contrário: a falta de direção. No lugar da abertura para um projeto amplo de sociedade e da expansão para o mundo, as "novas" teorias pedagógicas tendem ao dobramento sobre si e ao fechamento na esfera particular (Gramsci *apud* Semeraro, 2009, pp. 36-37).

Os espaços de planejamento e avaliação têm que ser recorrentes no cotidiano da escola, é preciso ser reservado tempo para essas atividades. Nesses momentos de decisão coletiva é onde, encontram-se soluções para os problemas da escola e da comunidade. Salienta-se que não se trata apenas de acrescentar conteúdos e/ou absorver os temas transversais apontados nos parâmetros

curriculares onde se promove uma maior aprendizagem dos estudantes, e sim quando garantimos o domínio do que se ensina, valorizando o que se aprende, mostrando o significado de cada assunto para sua vida de forma individual e em sociedade, ressaltando a necessidade de se organizar coletivamente para solucionar os conflitos da escola, que estão presentes na sociedade.

Sobre a ação a ser desempenhada pelo professor e sua responsabilidade de manter uma postura de comprometimento com sua função se adequam precisamente a esse apontamento de Gramsci:

> Na realidade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos: ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com ajuda de seu ambiente social, a "bagagem" acumulada" (Gramsci, 2006, p. 45).

É necessário que cada professor tenha bem definido, qual o projeto de sociedade e de homem que busca construir, onde, através da sua prática e do seu compromisso, eles ensinam os conhecimentos necessários para serem desenvolvidos pela escola, de forma consciente da dimensão política de organização da sociedade.

Ou seja, a base da escola está no trabalho vivo desenvolvido pelo professor, onde esse tem consciência dos meandros que estruturam a organização da sociedade, da qual ele e os seus estudantes fazem parte, pois existe uma relação entre a instrução (conhecimentos humano-científicos ensinados) e a educação (valores e cultura) que desenvolvem nos estudantes, sem essa definição clara do projeto político-pedagógico, que vai orientar sua prática a nível da sala de aula.

Por fim, o sétimo e último aspecto apresentado por Caldart (2023) para discussão é: Vinculamos práticas de reconstrução político-pedagógica da escola a processos de formação de educadores, o destaque desse ponto final se concentra na junção de persistir na importância de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico por toda a comunidade escolar, e a garantia de espaços de formação continuada dos educadores, onde além de formações específicas sobre os conteúdos curriculares e a temas gerais da educação, se inclua a formação em temas mais amplos sobre análise da conjuntura e a participação política na agenda de lutas da classe trabalhadora do campo.

Na defesa desse ponto, a autora primeiro demonstra que a valorização dos educadores e educadoras do campo, como pessoas e profissionais, sempre foi um princípio acordado desde a I Conferência Nacional de Educadores/as do Campo, em 1998, em Luziânia-GO. Entendendo essa valorização em dois sentidos, o primeiro do direito de "condições materiais básicas de trabalho" e segundo do direito a "participação em processos de formação que permitam o exercício consciente do seu trabalho educativo".

Para Caldart (2023), dentre as principais condições de trabalho que precisam ser conquistadas está a "livre criação de coletivos pedagógicos nas escolas", pois, "sem coletivos pedagógicos fortes nenhuma transformação consequente da escola se realiza ou se consolida" (p. 09). Com destaque para

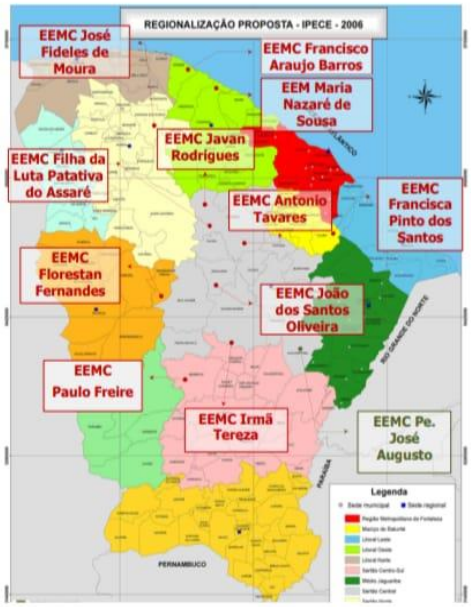
que esses processos formativos sejam tanto em espaços institucionais, que promovem a formação inicial, como nas universidades, a exemplo, de políticas públicas como o Pronera e as LEDOCs, que atendem a necessidades profissionais específicas em diálogo com os movimentos sociais populares do campo. Alguns desses aspectos destacamos a seguir.

3 A CONSTRUÇÃO COLETIVA, DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO DE CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO CONTRA HEGEMÔNICO

A construção de espaços de formação de coletivos autônomos em cada escola, entre escolas e com atividades mediadas também pelos movimentos, a título de exemplo, no Estado do Ceará, existe doze Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo, localizadas nos Assentamentos de Reforma Agrária sob a cogestão com o MST, que funcionam respeitando a organicidade, visando a sucessão rural e a produção agroecológica, abaixo segue mapa com as escolas e os municípios onde se localizam.

Figura 1 – Mapa com a localização das Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará

ESCOLAS	MUNICÍPIOS
EEMPC Mª Nazaré de Sousa	Itapipoca
EEMPC Fco. Araújo Barros	Itarema
EEMPC Pe. José Augusto Régis Alves	Jaguaretama
EEMPC João dos Santos	Madalena
EEMPC Florestan Fernandes	Monsenhor Tabosa
EEMPC Filha da Luta Patativa do Assaré	Canindé
EEMPC José Fideles de Moura	Santana do Acaraú
EEMPC Francisca Pinto dos Santos	Ocara
EEMPC Paulo Freire	Morrbaça
EEMPC Irmã Tereza	Quiterianópolis
EEMPC Antonio Tavares	Canindé
EEMPC Javan Rodrigues	Canindé



Fonte: Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO/UECE

O mapa demonstra os municípios em que as escolas se encontram e estas são resultado de lutas históricas, constituindo uma experiência significativa de educação do campo no estado do Ceará. Cabe, entretanto, destacar que ainda é necessário avançar, ampliar a rede de escolas, com a institucionalização legal e contratação de corpo docente efetivo que garanta oferta permanente e plena qualidade no atendimento no que se relaciona à perspectiva da educação do campo, especialmente em um contexto de implementação do ensino médio a partir da reforma.

Todo o processo de criação das escolas ocorreu através da defesa permanente do MST, no sentido de que as escolas efetivamente partam dos paradigmas da educação do campo, importante

dizer, que firetrizes como essa, que orientam o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico nas escolas do campo com a mediação dos movimentos populares do campo fortalece todo o acúmulo político, organizativo e formativo desses sujeitos coletivos.

No entanto, vale destacar que processos de autoformação como esses não ocorrem sem disputa com as estruturas administrativas das secretarias de educação tanto estaduais, como municipais, e exigem desses movimentos toda uma disciplina, firmeza e dedicação de tempo para a construção coletiva desses espaços de estudos, debates e planejamento pedagógico.

Acerca da importância de dar fundamentos teóricos e políticos para que os professores realizem suas atividades de ensino, de forma consciente, com crítica e autocrítica, nos deparamos com a questão do trabalho pedagógico. Dermeval Saviani, na década de 1970, sistematiza sua proposta de teoria pedagógica e método de ensino a Pedagogia Histórico-Crítica, onde propõe cinco momentos articulados que dão base ao trabalho pedagógico, a saber: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social no ponto de chegada, reforço que para ele, esses momentos acontecem de forma dialética e não de maneira mecânica e linear, ultrapassando assim a dimensão da didática em si, sendo compreendida mais na sua dimensão político-filosófica.

O método é constituído, portanto, de cinco momentos que representam o caminho de elevação da síncrese à síntese. O método tem na prática social o seu ponto de partida e ponto de chegada. Como explicou Saviani:

> Trata-se da conceituação de educação como "uma atividade mediadora no seio da prática social global" (Saviani, 1980, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social [...] da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no "método da economia política" (Marx, 1973, pp. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2012, p. 59).

Vemos que temos a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, assim existe uma relação intrínseca entre a realidade e as nossas subjetividades nesse processo de superação de uma prática social confusa de início até a chegada em uma prática social elabora e organizada que deve ocorrer através do processo de ensino. A proposta de organização de trabalho pedagógico da pedagogia histórico-crítica, nos leva a refletir sobre como o método que orienta essa teoria pedagógica, por assim dizer, como o método do materialismo histórico-dialético se realiza no trabalho educativo, essa indagação é bastante recorrente, inclusive quando estamos em atividades com

educadores e apresentamos essa teoria, pois, como tenta o autor acima partir e retornar a prática social exige do professor e dos alunos, entender a realidade em sua totalidade e as dimensões sócio-históricas dos conteúdos que são definidos para serem ensinados, já que eles são fruto de um determinado modo de produção em um dado momento histórico, os que os torna conhecimentos clássicos, porque são fundantes para a organização da base cientifica das sociedades e que nos colocou no atual patamar de desenvolvimento que conseguimos atingir até aqui.

Veja que no sentido do método, o professor deve ter a capacidade de compreender o real em toda a sua totalidade, tanto na sua universalidade como na sua singularidade, e de como ele se apresenta de forma amplamente complexa, ou nas palavras do próprio Marx (2013, p. 102): “a essência do real oculta-se e revela-se a um só tempo”, assim quando o teórico, vai demonstrar como se dar a teoria do valor do trabalho diz que: “o valor não traz escrito na fronte o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social”, ou seja, o mais simples produto do trabalho, tem embutido toda uma complexidade tanto material como social.

Ao analisar o conceito de valor do trabalho na realidade concreta, trazendo para a compreensão da prática social como realidade concreta, podemos concluir, que a prática social é fruto das múltiplas determinações e contradições do real, sendo preciso assim, na prática educativa, que os professores desenvolvam, um método de análise que os permitam passar da síncrese à síntese, sem recair numa compreensão etapista da prática social, onde ficamos elencando quais problemas temos na escola e qual escola queremos construir a partir das respostas para solução dessas problemáticas, tirando dessa análise a capacidade de compreender a totalidade de como o modelo de sociedade em que vivemos determina de forma fundante todo o sistema educacional ao qual estamos submetidos.

É exatamente da orientação geral da filosofia que a pedagogia histórico-crítica desenvolve sua conceituação de problematização, o que se pode compreender com a ajuda de Kopnin:

> Em realidade, pode-se examinar o problema do ponto de vista da veracidade por ele se basear no conhecimento já adquirido, de caráter objetivo-verdadeiro. Mas esse conhecimento ainda não é um problema. Neste se observam certas ações com vistas a ultrapassar os limites das teses teóricas existentes. Por isso, quando apreciamos um problema, estamos tratando também dessas ações, que possivelmente levarão a novos resultados científicos. Ao problema podem incorporar-se os resultados obtidos, que já podem ser apreciados como verdadeiros ou falsos; em seguida, possíveis teses teóricas, que, uma vez formuladas, também poderão ser apreciadas como falsas ou verdadeiras; por último, as ações que devem conduzir a esses resultados científicos diferentes. Não pode haver a questão da falsidade ou veracidade dessas ações, pois não se trata de teses teóricas, mas de ações que podem conduzir a teses teóricas. [...] Noutros termos, trata-se da orientação da atividade do sujeito, voltada para a obtenção de resultados científicos (Kopnin, 1978, p. 94).

O que merece destaque nesse momento, é que o problema em seu aspecto pedagógico não tem recebido na escola, o mesmo trato do nível científico, visto que a escola trabalha com um tipo específico de saber, que é o saber escolar. Trata-se, nesse caso, do saber científico que é apresentado de forma dosada e sequenciada, para ser socializado com os educandos. Por esta razão, a pedagogia

histórico-crítica sustenta a noção de problema em seu caráter ontológico, ideológico e gnosiológico ao sublinhar que: a) para formar o homem é necessário socializar a humanidade produzida historicamente; b) todo conhecimento é interessado, não existe neutralidade no processo de apropriação da realidade e nesse aspecto a verdade sobre as coisas tem um caráter revolucionário no pensamento e na realidade concreta, e c) o processo de socialização do conhecimento implica o método que possibilite a elevação dos indivíduos da condição do não saber ao saber.

A partir dessas premissas é que Saviani defende a necessidade de recuperar a problematicidade do problema na pesquisa e na socialização do saber escolar:

> Estamos aqui diante de uma situação que ilustra com propriedade o processo global no qual se desenrola a existência humana. Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema. No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo que revela (manifesta) a esconde. Trata-se daquilo que Karel Kosik denominou "o mundo da pseudo-concreticidade". Importa destruir esta "pseudo-concreticidade" a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência (Saviani, 1983. pp. 20-21).

A problematização determina a seleção de conteúdos escolares, além das condições objetivas para organização e efetivação de um trabalho educativo. Marsiglia, Lavoura e Martins afirmam que:

> Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se a *problematização* dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos (Marsiglia; Lavoura; Martins, 2019, p. 130).

Para Martins, é preciso considerar, a partir das necessidades que se abrem com a problematização, a "identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, a vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções". Com efeito, a autora problematiza o que é mais essencial para que a escola funcione bem: "Ora, qual o *problema* que se impõe à educação escolar?". (Martins, 2013, p. 291). E a autora responde que: "Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**,** trata-se do ensino que promova, de fato, o desenvolvimento".

A instrumentalização representa a defesa da formação mais elevada para que os estudantes tenham condições de dirigir (Gramsci) e controlar quem dirige a sociedade, como objetivo da prática pedagógica. Do ponto de vista da educação do campo a categoria instrumentalização engendra a luta por uma escola do campo que efetivamente tenha uma formação sólida, resultante das aquisições científicas, filosóficas e artísticas, convertidas em saber escolar. Considerando-se que os educadores dessas escolas devem estar ancorados "numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os

elementos garantidores" da "aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz" (Saviani, 2019, p. 158).

Em relação à catarse, e com relação à educação do campo e a formação de um coletivo que compreende e luta em defesa de uma formação efetivamente voltada para a transformação da sociedade e derrubada do modo de produção capitalista, ninguém melhor do o próprio Saviani definir:

> As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste para o nível propriamente político, realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. (Saviani, 2021, pp. 69-70).

A catarse, portanto, é a síntese das complexas relações que orientam o pensamento do indivíduo no caminho da transformação da natureza, da sociedade e de si mesmo. A catarse é a superação da síncrese por parte do professor que assume o seu papel e engajamento político na formação das gerações. Saviani afirma que a catarse se efetivará à proporção que houver a compreensão da estrutura na forma de superestrutura, na consciência dos sujeitos, o que exige a luta pela eliminação do modo de produção capitalista que causa a exploração dos trabalhadores e a sua efetiva superação.

Assim da passagem da síncrese à síntese, no retorno à prática social final, no ponto de chegada, temos os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica e compreendemos sua relevância defendendo a sua aplicabilidade na educação do campo e na perspectiva de uma avaliação que considere todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Pensando nessas questões o autor referido acima, Cláudio Félix dos Santos desenvolveu em escolas do campo da Bahia, um programa de estudos com professores chamado: "A prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica: o planejamento pedagógico por análise da conjuntura" (2016, p.129). Onde usam o método de análise de conjuntura para analisar os currículos e as práticas de formação docente, ele concluiu que

> [...] se estudam várias formas de realizar análises: análise do discurso, análise de conteúdo, análise qualitativa, análise combinatória, mas, dificilmente, aprendemos a fazer análise da conjuntura, isto é, a estudar a situação atual para compreender o que se vivencia, suas determinações histórico-estruturais e as tendências futuras (Santos, 2016, p. 129).

Essa sua intenção de refletir com os educadores de forma mais profunda e sistematizada sobre a prática social através do que propõe o método da análise de conjuntura[2],tornando esse um instrumento para compreender a prática social, que vai servir para orientar a seleção e planejamento das atividades da escola, essa experiência utilizada por esse professor da Bahia dialoga com Caldart

[2] O sociólogo Herbert José de Souza (Betinho) no seu livro Análise de Conjuntura (1984), diz que é necessário analisar os acontecimentos, os cenários, os atores, a relação de forças e a articulação entre estrutura e conjuntura.

sobre a necessidade de coletivos pedagógicos fortes, que disponha de tempo e autonomia para pensar além da rotina de trabalho.

Nesse texto, estamos nos apoiando na exposição de Caldart sobre o legado da educação do campo no Brasil, com a intenção de problematizar com ela, e outros autores que têm como referência o método do materialismo histórico-dialético, sobre a sua importância para a luta de classes no Brasil, no sentido do rompimento, da transgressão e superação do modo de produção capitalista, que mutila e que subjuga a classe trabalhadora. Essa luta vem sendo realizada nessas modalidades educativas (Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola), tanto no sentido de comemorar o que conquistamos durante esse percurso histórico, como no sentido de continuar avançando, tendo sempre como referência nossos objetivos estratégicos de formação humana visando a transformação social.

4 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivamos fazer uma breve discussão sobre a Educação do Campo no Brasil, com base no histórico dessa modalidade educacional, quais concepções, princípios e contradições que envolvem a temática. Trouxe aspectos relacionados às lutas pela terra, que envolveram os trabalhadores do campo, organizados coletivamente, com ênfase no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Além disso, destacamos as concepções e os projetos antagônicos ligados à educação do campo, mostrando, de um lado, a perspectiva da educação no sentido da emancipação humana, defendido pelos movimentos sociais camponeses e agricultores familiares, por outro lado, a perspectiva do agronegócio e da valorização do capital. Como exemplo, apresentamos as Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) organizadas por sindicatos rurais, associações de agricultores e setores da Igreja, que contribuíram com políticas educacionais, como o PRONERA, o PRONACAMPO, a criação nas Universidades Públicas das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), além de cursos na área técnica em agroecologia e cursos de pós-graduação em Educação do Campo.

Nesse sentido, também defendemos a importância da escola e do professor, que precisa ter clareza sobre qual o projeto de sociedade e de homem que busca construir, assumindo seu potencial histórico social e político na busca por uma sociedade emancipada.

Diante disso, sugerimos uma proposta pedagógica alicerçada na Pedagogia histórico-crítica, que parte da prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, salientando que existe uma relação intrínseca entre a realidade e as nossas subjetividades nesse processo de superação de uma prática social confusa de início até a chegada em uma prática social elabora e organizada que deve ocorrer através do processo de ensino.

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar que os processos de autoformação e formação da classe trabalhadora não ocorrem sem disputa, seja com as administrações das secretarias de educação tanto em nível municipal quanto estadual, exigindo forte mobilização dos movimentos, na construção coletiva e democrática das escolas.

Por fim, destacamos ainda alguns aspectos relacionados à contextualização histórica sobre a questão da terra e a luta de classes no campo brasileiro, e como isso atravessou inicialmente o que foi chamado de educação rural, até chegarmos no que hoje representa a modalidade educação do campo, que é fruto de todo um processo de luta dos movimentos populares do campo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **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. 2011. Tese (Doutorado). UNICAMP. Campinas: SP. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In:* MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos:** legado político-pedagógico. Texto Elaborado para exposição no I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo. Publicado em Formato digital em 04 de janeiro de 2023. Disponível em: Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (ufscar.br) Acesso em: 21 out. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2 ed., 4 reimpressão, 2012.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas** — Revista de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, volume 37, número 3, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere,** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2 vols, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história,** 2°ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380. Acesso em: 09 jan. 2026.

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. *In:* D'AGOSTINI, Adriana. (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas.** Florianópolis: Insular, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação.** 13°. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

RIBEIRO, Marlene, Ribeiro. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Cláudio Felix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedaogia histórico-crítica. *In:* Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs). (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo:** História, desafios e perspectivas atuais. 1ed. São Carlos - São Paulo: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Prefácio ao livro de MARSIGLIA, A. C. G; LAVOURA, T. N. ; MARTINS, L.M., **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia histórico-crítica na atualidade (entrevistado por Newton Duarte). *In:* SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1ª ed., 1980; 19a edição, com novo prefácio. Campinas, Autores Associados, 1983.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e Hegemonia:** Realizar a América Latina pelos Movimentos Populares. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2009.

SEMERARO, Giovanni. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 29, p. 95-104, nov. 2007.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci educador das relações hegemônicas. *In:* TORRES, Artemis (org.). **Educação e Democracia:** diálogos. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

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