

**TRABALHO ONTOLÓGICO E EDUCAÇÃO OMNILATERAL, SUSTENTÁCULOS DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**TRABAJO ONTOLÓGICO Y EDUCACIÓN OMNILATERAL, SOSTENIBILIDAD DE LA  
EDUCACIÓN DE CAMPO**

**ONTOLOGICAL WORK AND OMNILATERAL EDUCATION, SUSTAINABILITIES OF  
FIELD EDUCATION**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43887>

Tânia Regina Braga Torreão Sá<sup>1</sup>

Marcelo Torreão Sá<sup>2</sup>

Rejane Souza Ribeiro de Cristo<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo discute se já é possível supor a existência de integridade epistemológica da educação do campo, uma vez que, desde a sua criação (1999), essa teoria apresenta-se como conceito em construção. Em nossa opinião, essa integridade já foi construída, porém é necessário que sejamos esclarecidos sobre as opções estratégicas desta no percurso de sua afirmação. A justificativa para este texto, portanto, é a proposição de um esforço de atualização e de aprofundamento analítico que objetiva colocar o âmbito teórico da educação do campo em merecido destaque. No que se refere à metodologia, o caminho natural deste trabalho é calcar-se no ontométodo, que ajuda a pôr em vísceras a subjetividade e objetividade das práticas, de relações e embates supramencionadas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Trabalho ontológico. Educação omnilateral.

**Resumen:** El artículo discute si ya es posible asumir la existencia de integridad epistemológica en la educación rural, ya que, desde su creación (1999), esta teoría se presenta como un concepto en construcción. En nuestra opinión, esta integridad ya se ha construido, sin embargo, necesitamos estar informados sobre sus opciones estratégicas en el curso de su afirmación. Lo que justifica este texto, sin embargo, es la propuesta de un esfuerzo por actualizar y profundizar la analítica que quiere poner el campo teórico de la educación rural en un merecido foco de atención. En cuanto a la metodología, el camino natural de este trabajo es apegarse al método que ayude a visibilizar la subjetividad y objetividad de las prácticas, relaciones y conflictos antes mencionados.

**Palabras clave:** Educación Rural. Trabajo ontológico. Educación omnilateral.

**Abstract:** The article discusses whether it is already possible to assume the existence of epistemological integrity in rural education, since, since its creation (1999), this theory has been presented as a concept under construction. In our opinion, this integrity has already been built, however, we need to be informed about its strategic options in the course of its affirmation. What justifies this text, however, is the proposition of an effort to update and deepen analytics that wants to put the theoretical field of rural education in a well deserved spotlight. With regard to methodology, the natural path of this work is to stick to the ontomethod that helps to bring into view the subjectivity and objectivity of the practices, relationships and conflicts mentioned above.

**Key words:** Rural Education. Ontological work. Omnilateral education.

***Trabalho ontológico e educação omnilateral, sustentáculos da educação do campo. À guisa de uma pequena contextualização***

Um conjunto de mobilizações hoje consideradas históricas deu origem à educação do campo no Brasil; tudo se iniciou com o movimento de Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado no ano de 1999 e coordenado conjuntamente pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF); pela Universidade de Brasília (UnB); pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Essa Articulação Nacional, logo de partida, torna-se fundamental para pensarmos o que é a educação do campo, como ela se configura e a quais processos epistemológicos essa definição está vinculada, visto que esse movimento estruturado e de âmbito nacional tem o mérito de persistir a partir da afirmação de uma espécie de genealogia do termo educação “do” campo – que, aliás, opõe-se à educação “no” campo ou educação rural –, por projetar princípios filosóficos e pedagógicos singulares associados ao marxismo e à pedagogia socialista, os quais são balizadores e, até então, muito pouco utilizados na educação brasileira.

A Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo também serviu para reforçar a importância desse novo ramo da educação brasileira, por meio da realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, uma ocorrida no ano de 1998, e outra realizada em 2004. Graças à realização desses eventos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) através da Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, documento guia para o debate acerca do assunto até hoje (BRASIL, 2002).

Por intermédio da pressão exercida pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, foi instituído mediante a Portaria Ministerial de n.º 1374, de 3 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que está em funcionamento até hoje. Ademais, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, reitera as ações primordiais tomadas pelo Estado brasileiro em proveito da supramencionada articulação (BRASIL, 2003, 2010).

Não podemos prescindir da exposição dos marcos fáticos que explicam como se deu a institucionalização da educação do campo no Brasil, mas tal apresentação não basta ao propósito desse artigo, porque ela não explicita a que veio a educação do campo nos termos de sua epistemologia. Tomamos os eventos ocorridos a partir da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo enquanto referências sustentaculares e, portanto, indispensáveis à contextualização; portanto, porque este trabalho investe em um esforço de atualização, demandamos situar historicamente alguns eventos, ainda mais em se tratando de afirmar que a educação do campo já é possuidora de integridade epistemológica enquanto nova teoria da educação brasileira.

Este artigo apresenta reflexões teóricas que têm importância de triplo caráter; ao mesmo tempo

em que ele se caracteriza enquanto esforço de esclarecimento, dialeticamente, também pode ser retratado por seu empenho diligente de atualização e de aprofundamento analítico, como já mencionado. É um esforço dialético de esclarecimento e de atualização, porque nos parece necessário trazer reflexões que testificam “as andanças da roda da história”, no movimento de afirmação da educação do campo. Ele é também um esforço de aprofundamento analítico, porque, em vista mesmo dos insuficientes acompanhamentos das mudanças que afirmam a identidade epistemológica da educação do campo, pouco foi explorado em relação à explicitação dos lastros sustentaculares desse campo teórico, e nós nos dispomos a fazer isso, desejosos de que nossas reflexões corroborem a criação de novos e fecundos debates.

Por esse motivo, insistimos no argumento de que, se os eventos fáticos supramencionados não foram capazes de explicar sozinhos a criação desse campo educacional e refletiram, apenas, “a resposta” dada pelos poderes públicos às pressões que emergiram dos clamores da militância, então, quem são os responsáveis pela criação do campo educacional da educação do campo? Os agentes dessa fabricação são genericamente os camponeses, sem sombra de dúvidas, mas, dentro desse vasto quadro de pessoas, destacamos aquelas que criaram vínculos reais com os movimentos sociais rurais, a fim de idear um campo de conhecimentos singular, responsável por reinstaurar no Brasil, no período imediatamente posterior à ditadura militar, o ideário educacional cristalizado pela Revolução Russa (1917), a qual, dentre outras iniciativas, convida o marxismo e o socialismo a darem a sua contribuição ao pensamento educacional contra-hegemônico emergente. Para tais agentes, a educação do campo designa “[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...]” (CALDART, 2012, p. 257).

O campo educacional da educação do campo foi criado na senda dos processos de metabolização que ajudaram a fomentar embates internos e externos, realizados por movimentos sociais rurais e também no contexto da transformação de reivindicações concretas em políticas que institucionalizam as pautas dos camponeses, com o propósito de “dar resposta” à ruidosa militância exercida pela organização destes. E, nessa elaboração, divergente da maioria das criações de outros campos educacionais mais modernos - a exemplo da educação especial, da educação de jovens e adultos, da educação indígena ou da educação quilombola -, os ideólogos da educação do campo são convocados a atribuir-lhe integridade epistemológica. Existe uma insistência em modelar a educação e a escola camponesa conforme os interesses dos sujeitos que vivificam a realidade concreta nesse espaço, inscrevendo-as como um ato revolucionário que pretende a autoemancipação dos camponeses que o produzem (LÖWY, 2012).

Falar que os camponeses – sujeitos leigos, em sua maioria -, organizados em movimentos sociais, são criadores do campo educacional da educação do campo não implica deixar de lado a retórica epistemológica que também sustenta tal criação. Pelo contrário, mesmo sendo leigos, os camponeses que criaram esse campo educacional deram provas incontestáveis, ao longo do tempo, de quererem sustentar a

sua ideação numa reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente, atentando-se ao estudo das relações que se estabeleceram entre os coletivos indagativos, nesse caso, a militância camponesa e o objeto inerte, qual seja, a sociedade capitalista, que os camponeses querem abalar, duas polaridades tradicionais envolvidas no processo cognitivo de produção epistemológica do campo educacional da educação do campo. Os camponeses não quiseram deixar dúvidas quanto à criação, portanto, de uma teoria do conhecimento do campo educacional da educação do campo.

Nesse sentido, a epistemologia da educação do campo, quando é criada, assume mais que um papel científico. A ela é atribuído também o papel político de orientar as decisões tomadas pelos coletivos sociais. Tal como assevera Mitre (2016, p. 281), “[...] neste ponto, é preciso destacar os distintos fundamentos ontológicos em que se apoiam as reflexões sobre as relações entre ciência e política nos pensamentos antigo e moderno: metafísico e essencialista, o primeiro; imanente e relativista, o segundo [...]”; esse quadro composto pela metafísica e o essencialismo e pela imanência e o relativismo constitui uma conjugação perfeita para a educação do campo se impor na totalidade do mundo.

E a quem cabe transformar a metafísica e o essencialismo, a imanência e o relativismo em ação concreta? Em nossos estudos, identificamos Roseli Salet Caldart como uma das principais ideólogas da reconhecida pedagogia da educação do campo. E Caldart pode ser considerada uma espécie de “mãe fundadora” desta, quando considera que, na criação da educação do campo, “[...] há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere [...]” (CALDART, 2008, p. 67).

A importância de Caldart (2008) é seminal, principalmente, porque, oito anos antes da publicação do artigo “Sobre a educação do campo”, do qual extraímos o fragmento de texto acima – no ano 2000 –, é a autora quem sintetiza as matrizes pedagógicas da educação do campo na forma de uma pedagogia da educação do campo<sup>4</sup>. E Caldart (2000) detém-se na reflexão sobre tais matrizes, a partir da publicação do livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola”, no qual são apresentadas as balizas que, se não fundam a escola do campo propriamente dita, apresentam-na pela primeira vez no circuito das ideias pedagógicas brasileiras.

O lançamento do livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola” é fundamental para os estudos teóricos do assunto, porque nele Caldart (2000) apropria-se dos ideais da pedagogia socialista e do marxismo educacional e figura um conjunto de processos educacionais que procuram ser fiéis à materialidade de origem que sustenta a criação dessa teoria educacional. E Caldart inicia com a definição ontológica do ser social que será, por assim dizer, produzido nessa escola camponesa e que ela quer que seja chamado de “sem-terra”. Para isso, ela apela:

[...] olhemos para a história da formação deste novo sujeito social chamado *sem-terra* buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano. Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o

MST, que educa os *sem-terra enraizando-se* em uma coletividade forte, e pondo-os em movimento na luta pela sua própria humanidade. Nesta dialética entre raiz, movimento e projeto, é possível ler algumas importantes lições de pedagogia. E penso que elas nos ajudam a refletir sobre as grandes questões pedagógicas do nosso tempo (CALDART, 2000, p. 16, grifo da autora).

Tal como já mencionado anteriormente, entendemos que Caldart apresenta-nos uma figuração ontológica do ser social “sem-terra”, comprometida com o trabalho educativo omnilateral. Essa percepção sobre o ser social “sem-terra” emerge mais claramente quando a autora menciona que tais sujeitos, para serem reconhecidos no lugar de “fundadores da educação do campo”, precisam ser forjados na luta social que é empreendida coletivamente em prol de outro modelo de escola e de educação, em vez do que é oferecido pela escola e a educação burguesas.

As práticas, as relações e os embates, quando são evocados para ajudarem na definição do que a educação do campo é, parecem se consorciar para promover o trabalho educativo ontológico e a educação omnilateral a favor da afirmação epistemológica desse campo educacional. Caldart, por isso mesmo, destaca que os objetivos da educação do campo “[...] remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana [...]” (CALDART, 2012, p. 257), como temos mostrado aqui.

Entretanto, a vinculação às práticas, às relações e aos embates, exclusivamente, não garantem que o conceito de educação do campo esteja em movimento a ponto de o considerarmos afirmado em nível epistemológico, e esse lugar impreciso obriga-nos a formular algumas questões a serem respondidas no decurso deste trabalho: O que faz crer que o conceito de educação do campo não permaneça mais imobilizado a ponto de ainda preservar o *status quo* de “conceito em construção”?; Será que, em torno da definição de educação do campo, já não foram consignados suficientes acúmulos de práticas, de relações e de embates?; E, se já for possível afirmar que a educação do campo constitui campo epistemológico íntegro da educação brasileira, como supomos, em que medida essa integridade afronta – ou não – a materialidade da origem de tal concepção, trazendo para perto dela ou afastando-a do imobilismo teórico que é característico das acepções clássicas da educação burguesa?; Ainda mais, supondo que a educação do campo requisite para si mesma um conjunto de identificações com o marxismo e a pedagogia socialista, que forma essas balizas assumem na realidade para a educação camponesa?.

A fim de ratificar a ideia de que a educação do campo já é possuidora dos requisitos que afirmam a sua existência enquanto campo epistemológico íntegro da educação brasileira, ratificamos a compreensão de que, em seu processo evolutivo, o modo como essa teoria educacional vem rompendo paradigmas e subvertendo relações e estratificações conservadoras típicas da educação burguesa não afronta a materialidade da origem de tal concepção. Pelo contrário, as escolhas no eixo epistemológico baseado nas acepções tributárias do marxismo e socialismo educacional corroboram a ideia de que todo o escopo epistemológico que compõe a educação do campo, além de prever, deve também, acolher as relações, as disputas e os embates que perseguem o objetivo incessante de movimento que conduzirá, por fim, a revolução permanente (TROTSKY, 2010). Isso se deve ao fato de que se tornou condição

indeclinável da produção histórica tanto da escola camponesa quanto da educação camponesa no modelo da educação do campo que o perfilamento dos sujeitos que a produzem precisam estar consorciados com o projeto revolucionário proposto pela pedagogia socialista e um pouco menos pelo marxismo, porque este nunca teve o propósito de construir um desenho arquetípico da sociedade capitalista ou socialista, mas sim, de apresentar dentro desta a denúncia das perversidades imanentes ao sociometabolismo da primeira.

E, no ontométodo de Marx, encontramos os lastros sustentaculares para pensar os percursos da construção da educação do campo, visto que “[...] totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia [...]” (TONET, 2013, p. 70-71). Os delineamentos fundamentais da ontologia do ser social podem ser encontrados nas obras de juventude desse autor, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em *Para a questão judaica*, em *A sagrada família* e em *A ideologia alemã* (TONET, 2013, p. 71); e, ao contrário da visão gnosiológica, articulam-se subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas, inclusive, aquelas vinculadas à educação. Nas palavras de Tonet (2013, p. 74), “[...] Marx parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade. É na análise desse ato que ele descobrirá a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico [...]”.

De partida, esclarecemos que a afirmação epistemológica da educação do campo é sustentada a partir de uma dupla manipulação e juízo sobre a concepção de prática, e, por essa razão, no escopo da teoria educacional da educação do campo, vigoram dialeticamente as concepções de prática pedagógica ou *poiesis* e de prática educativa ou *práxis*. As semelhanças e dissemelhanças fundamentais que sustentam as duas definições serão tratadas no subtítulo a seguir.

### ***A prática pedagógica ou poiesis e a prática educativa ou práxis na educação do campo***

Quem, inicialmente, ajuda-nos nesse processo de identificação de similitudes e dissimilitudes dos conceitos de prática pedagógica ou *poiesis* e de prática educativa ou *práxis* é Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016), quando ela se interroga sobre o que aproxima e, dialeticamente, distancia a prática pedagógica da prática educativa. Para essa finalidade de interrogação dialetizante, Franco argumenta que a prática pedagógica não se fará inteligível enquanto continuar insistindo em se identificar como *poiesis*, pois a esta só sabe se impor enquanto “[...] ação regida por fins prefixados e governado por regras predeterminadas [...]” (FRANCO, 2016, p. 535). Em comparação com a prática pedagógica ou a prática que se assume enquanto *poiesis*, no entanto, a prática educativa ou *práxis* tem o condão de ser sancionada a partir de critérios éticos imanentes ou “[...] como algo que aparece mais do que na expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores [...]” (FRANCO, 2016, p. 536).

E não é que uma prática pedagógica (*poiesis*) ou prática educativa (*práxis*) sejam conceitos equidistantes um do outro. Pelo contrário, prática pedagógica e prática educativa são conceitos unissonantes, no entanto, quando se fala das práticas pedagógicas ou *poiesis*, “[...] faz-se referências a

práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...]” (FRANCO, 2016, p. 536), ao passo que as práticas educativas ou *práxis* referem-se “[...] a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...]” (FRANCO, 2016, p. 536).

Nos estudos sobre a educação do campo, ambos os conceitos, quais sejam os conceitos de prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, aparecem unidos, e a tal ponto manifesta-se essa união que, em algum momento, é difícil identificar o que distingue a prática pedagógica ou *poiesis* da prática educativa ou *práxis*. Essa dificuldade é instaurada em vista do fato de as duas definições serem possuidoras de elementos unívocos, como já dito. Isto é, a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, conceitualmente, constituem totalidades dialéticas, todos integrais, porém, totalidades e todos integrais preenchidos em parte por elementos contidos em um ou outro conceito; a questão deste artigo centra-se em explicar quais relações corroboraram essa insondável ligação.

Já dissemos em momento anterior, que a educação do campo persegue uma reificação dos princípios sustentaculares do marxismo e da pedagogia socialista, e esse princípio marxista é a centralidade do trabalho, tomado como ontologia fundamental à constituição do ser social. O trabalho ontológico é alçado a uma condição seminal no marxismo, interpretado à luz da educação do campo, porque se precipita sobre a prática pedagógica ou *poiesis* e prática educativa ou *práxis*, também, corroborando uma dupla transformação: a do ser individual em ser social

O argumento do filósofo e historiador György Lukács sobre tal transformação, conquanto não aborde diretamente o tema da educação, é fundamental, pois coloca em relevo os processos de metabolização do homem que se efetivam por meio do trabalho. Para Lukács:

Se por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve ‘as potências que nela se encontram latentes’ e sujeita as forças da natureza ‘a seu próprio domínio’. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. (LUKÁCS, 2018, p. 286).

E que sejamos previdentes, pois as acepções *lukácsianas* extraídas do fragmento de texto supramencionado não podem estar a serviço da sustentação do argumento de que a educação do campo propugna a rivalidade entre a prática pedagógica ou *poiesis* com a prática educativa ou *práxis*, ou vice-versa, por meio da realização do trabalho educacional, porque isso não é verdadeiro. Na aproximação que os ideólogos da educação do campo fazem do texto *lukácsiano*, seja o trabalho educacional do tipo estranhado ou ontológico, a educação do campo é tão desconforme com os outros modelos educacionais vigentes no Brasil que ela não reforça nexos concorrenciais dentro das bases que a sustenta.

Quando a educação do campo reclama, por exemplo, do papel excessivamente centralizador exercido pela escola na formação humana – e chama isso de crítica ao “escolacentrismo” – e diz que a materialidade educativa de origem dessa teoria educacional relaciona-se com “[...] processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo [...]” (CALDART, 2009, p. 70), a autora nos convida a entender os processos econômicos, políticos, culturais como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto emancipatório da educação do campo onde quer que ela aconteça,

seja na escola ou dentro dos movimentos sociais camponeses, onde se aprende sobre luta social, coletividade, sobre a terra, a cultura e a história dos camponeses.

Insistindo nesse “convite”, favorecedor da aceção de que a prática educativa deve ter tanto destaque quanto a prática pedagógica, autoras como Caldart, ainda mais, alertam-nos e são taxativas ao argumentar que, se o polo escolacentrista for vitorioso – e há mais quem trabalhe mais por ele, do que contra ele –, especialmente, na visão de educação dos próprios sujeitos que compõem a escola camponesa, “[...] não há como pensar / fazer uma escola na perspectiva da educação do campo [...]” (CALDART, 2008, p. 70).

E a educação do campo não precisa tirar o foco da escola para não ser tão escolacentrista. Ela só precisa ir ao cerne da relação de não antagonismo entre a prática pedagógica ou *poiesis* e a prática educativa ou *práxis*. Agora(!), que nós não nos enganemos, ao deixarmos de reconhecer que esse é um pôr teleológico muito difícil de ser alcançado, até porque os paradigmas da concorrência e individualidade estão tão presentes na escola do campo quanto em qualquer outra instância escolar; o ideal educativo da escola burguesa que o autor John Dewey (1859 – 1952) reimprime na fórmula da sua *Education Today* (1949), de certa maneira, define o que esse modelo educacional deve ser, emoldurando a cara que ele deve ter.

E, no modelo da *Education today*, a qual Dewey explica e perfila, a prática pedagógica ou *poiesis* precipita-se sobre a prática educativa ou *práxis* para corroborar sua destruição. Essa ideia de que a prática pedagógica ou *poiesis* deve se lançar sobre a prática educativa ou *práxis* para engolfá-la e, ao fim e ao cabo, confundir-se com ela, a ponto de que se tornem uma coisa só, tem como resultado a produção do trabalho educacional estranhado ou alienado.

Na educação burguesa, essa estratégia de engolfamento está correlacionada com os pressupostos fundamentais associados à técnica do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Aprender a aprender para quê? Aprender a aprender para ensinar os “três erres” – *reading, (w)riting e (a)rithmetic*, isto é, de ler, escrever e contar –, uma vez que, tal como a divisão de classe, pedra angular do capitalismo, a educação burguesa é sustentada numa rígida estratificação do ensino aprendizagem, em que as disciplinas da escola, por exemplo, nem chegam a se comunicarem ou mesmo a se relacionarem dialeticamente (MANACORDA, 2006); aprender a aprender para ligar o sujeito indelevelmente ao individualismo e à concorrência ou a competências, pedras angulares da educação neoliberal burguesa.

Duarte (2011) diz que esse ânimo da técnica do “aprender a aprender”, nas duas últimas décadas do século XX e em todo o decurso do conturbado século XXI, deve-se à maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget, que tem pouso na educação brasileira, graças ao movimento construtivista. É o movimento construtivista que, na década de 1980, aliás, mais coloca óbices no avanço da construção das pedagogias críticas – como a pedagogia socialista é –, visto que, contrariamente ao marxismo e à pedagogia socialista, a educação burguesa traz em si mesma o propósito de desrealização do ser social e refundação do ser competente e capacitado ao trabalho educacional alienado; alienação que se reifica na sua própria função de transformar todo o conhecimento universal em conhecimento prático útil.



É, no entanto, na esteira da desrealização da unidade de ontologias sociais e escolares camponesas – ontologias que se efetivam graças ao trabalho realizado em assentamentos dos movimentos sociais rurais: espaços de extrativistas, ribeirinhos, dos povos originários, de quilombolas, sem-terra, sem teto, desabrigados de barragens e pequenos agricultores rurais etc. – e subsequentes fabricações de novas ontologias, identificadas com o pragmatismo educacional e o construtivismo, que a técnica do “aprender a aprender” adquire mais destaque. Nesse quadro plasmado da realidade, destarte, a escola do campo não deixa de incorporar as noções de conhecimentos universais da geografia, da história, da matemática, da física, da biologia, da língua portuguesa etc. Mas é fundamental que se diga que essa incorporação é processada sem que tais conhecimentos sejam liberados da metafísica e do positivismo, conforme arrazoava Saviani (2011).

E o problema dessa incorporação é que o positivismo proclamou a neutralidade das práticas em nome de uma objetividade utilitarista, transformando tanto a prática pedagógica ou *poiesis* quanto a prática educativa ou *práxis* num trabalho educacional esvaziado de compromisso ontológico. E essa estratégia de transformação e esvaziamento foi bem-sucedida de tal modo que “[...] nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua neutralidade [...]” (SAVIANI, 2011, p. 43).

É Paolo Nosella, citado por Saviani, aliás, quem argumenta que o compromisso político da ontologização dos conhecimentos universais é o “[...] ponto crítico do processo educativo [...]” (NOSELLA, 1983 apud SAVIANI, 2011, p. 143).

O educador que queira colocar-se na perspectiva da ‘emergente classe trabalhadora’ deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (a enciclopédico burguesa). Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da ‘árvore da ciência do bem e do mal’, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista. Utilizo essa simbologia porque ela me parece rica, uma vez que permite entender o processo de desvelamento das leis que regem a sociedade capitalista. Nessa tarefa o educador não necessita começar do zero. Do seio da velha cultura emergiu a ‘visão cultural socialista’ que, ‘embora dominada, é historicamente superior à burguesa e incorpora, de um novo ponto de vista, as conquistas das culturas passadas’ (idem, p. 93). É a expressão elaborada dessa nova cultura é a ‘filosofia da práxis’. Esta é a ciência que desvenda os segredos da dominação burguesa. Já que esse ponto de vista é radicalmente novo, isto é, constitui-se de uma ‘raiz substantivamente diferente’, é apenas colocando-se nessa perspectiva que será possível imprimir uma direção genuinamente nova para a prática educativa... (SAVIANI, 2011, p. 40).

É a essa “visão cultural socialista” que Nosella e, mais acuradamente, autores como Caldart (2000, 2008) acenam quando convidam a educação do campo para aproximar a prática pedagógica ou *poiesis* da prática educativa ou *práxis*, ambas (práticas) fundamentadas na fabricação de uma ontologia do ser social. Essa educação do campo pensada como ontologia do ser social é a mesma que estende o convite a todos os povos camponeses para a realização das místicas e dos gritos de luta ou de ordem. Essa “nova visão socialista”, ainda mais, convoca-nos para a realização de marchas, ocupações e para o cultivo coletivo da terra, tentando reproduzir nesses movimentos o ensino aprendizagem, o trabalho educativo omnilateral baseado naquilo que se abstrai do que a própria luta social pela terra nos ensina.

E, mais que o convite para mergulhar nas práticas do tipo *poiesicas* e o chamamento para imergir na prática educativa ou *práxis*, esse aceno da educação do campo serve também para precipitar em todos

os que da educação do campo se aproximam a vontade de, parafraseando Saviani novamente, “[...] ousar comer do fruto da ‘árvore da ciência do bem e do mal’, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista [...]” (SAVIANI, 2011, p. 40, grifo do autor), escola sectarista e que existe fundamentalmente para ensinar e levar ao conformismo quanto à competição e ao individualismo, sem os quais torna-se impossível sustentar “no lombo” ou nas costas o pacote de maldades que dá lastro à educação no sistema capitalista.

### ***Relações epistemológicas na educação do campo. Legados e contradições***

Nesse estudo de relações epistemológicas, novamente, retornamos ao ponto em que Caldart questiona-se sobre a existência de um “[...] acúmulo de relações [...]” (CALDART, 2000, p. 67) que sejam suficientes para que possamos abstraí-las da realidade vivificada pelo movimento camponês atual e alçá-las ao *status quo* de categoria teórica sustentacular para a educação do campo. Retornamos a esse ponto porque, desde o momento em que a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo começou a ser feita, as singularidades de tal campo educacional pareceram ser dependentes desse arsenal de relações que não são instadas apenas no plano da objetividade material, mas, principalmente, no plano das relações epistemológicas.

Em nossa opinião, sim (!), esse acúmulo de relações já é suficiente para afirmar a integridade epistemológica da educação do campo, restando para nós, que vimos elaborando alguns raciocínios sobre o assunto, explicar como essas relações vêm sendo consignadas. E falar desse acúmulo de relações sustentaculares da educação do campo implica abordar as consignações feitas na direção de afirmar o que a educação do campo é, o que exige trazer à tona as memórias coletivas (HALBWACHS, 2003), exige trazer para o centro da discussão a importância da atuação de grupos sociais de memória (HALBWACHS, 2004) que compõem a materialidade de origem dessa nova teoria educacional.

Já dissemos que a educação do campo tem sua materialidade de origem historicamente vinculada ao marxismo, porque é do marxismo que a educação do campo abstrai e requisita para si mesma uma das concepções mais caras à sua própria sustentação epistemológica: a concepção de trabalho como condição fundamental à produção do ser social.

Não bastasse a vinculação histórica com o marxismo, ainda mais, a educação do campo apresenta-se como uma teoria educacional inspirada na pedagogia socialista. Desta a educação do campo absorve, também, a categoria epistemológica da educação omnilateral.

Na análise *lukacsiana* da ontologia *marxiana*, são colocadas em destaque as formas de objetividade do ser social que se desenvolvem, à medida que esse ser – sujeito indefinido, antes da ação ontológica –, que, em princípio, não é social, vai lentamente tornando-se “ser social”. É nesse “salto em câmara lenta” que caminhamos de uma pedagogia meramente funcional e pautada na subjetividade e pragmatismo educacional (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 194) para o salto ontológico proposto pela educação do campo.

E Lukács, concordando com Marx mais uma vez, reitera que é o trabalho ontológico que se anuncia como pôr teleológico mais importante, nesse momento. O trabalho ontológico é o ingrediente que faz com que transitemos do *ser-em-si* do *ser-para-si*, o que corrobora definitivamente a “transformação do macaco em homem” (ENGELS, 1876), o mesmo que passar das formas e do conteúdo meramente naturais para a forma e conteúdo sociais (LUKÁCS, 2013).

O trabalho ontológico que a educação do campo quer fazer é o trabalho que se compromete com a formação humana em seu caráter mais totalizante. É um modo de manifestação da educação que depende “[...] de uma ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes [...]” (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 84).

Diferentemente da educação burguesa, aliás, a formação omnilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou funcional, como já dissemos. A formação omnilateral, para acontecer, depende decisivamente da existência de relações não alienadas, não estranhadas entre o homem e a natureza. Sendo assim:

A omnilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois omnilateralidade não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo educativo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas cuja construção só se faz possível na totalidade das relações livres estabelecidas socialmente (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 85).

Falar de relações epistemológicas na educação do campo implica “começarmos do começo”, dizendo o que a pedagogia socialista também é. E quem se dispõe a conceituá-la e a colocar tal definição disponível para a nossa avaliação crítica é Saviani (2017), quando ele argumenta que a pedagogia socialista pode ser entendida como “[...] todas as demais propostas pedagógicas de caráter contra-hegemônico que visam se articular com a luta pela superação da sociedade capitalista [...]” (SAVIANI, 2017, p. 103).

Apesar do alto nível de extensão desse conceito, não se pode acusar Saviani de imprecisão histórica, pois, de fato, por qualquer lado por onde queiramos enxergar, está claro que a pedagogia socialista, desde a sua fundação, em 1917, assume compromissos inequívocos mais do que com a fundação de outra escola ou a estruturação de uma rede de escolas, mas com a instauração de outra sociedade – a sociedade socialista –, onde essa outra escola – a escola socialista – e, por conseguinte, um outro modelo de educação – a educação omnilateral e o trabalho ontológico – possam vigorar.

Discorrendo sobre o legado do marxismo, necessário à afirmação da pedagogia socialista, Frigotto (2017) diz que tal elaboração teórica é sustentada em um triplo pressuposto. Referindo-se à educação e à escola fabricadas no socialismo, Gaudêncio Frigotto diz que o primeiro desses pressupostos matriciais deve ser alicerçado na defesa do fim da apropriação privada da terra; o segundo pressuposto é o que defende que os processos de formação humana e educação escolar não se sustentam nem pretendem a criação de modelos educacionais; e o terceiro pressuposto é o que defende que, seja a construção da sociedade socialista, seja a construção de uma pedagogia socialista, todos esses processos ainda estão em curso, em elaboração.

O fim da apropriação privada da terra institui-se num pressuposto fundamental da pedagogia socialista e, por conseguinte, da educação e da escola do campo, também, porque o socialismo educacional toma a terra como um lugar de aprender e ensinar, não só sobre o conhecimento universal das matérias escolares e conteúdos pedagógicos, mas a pedagogia socialista e a educação do campo querem ensinar sobre o fim da apropriação privada da terra, porque a crítica a esse fenômeno esteia a associação entre trabalho (ontológico) e educação (omnilateral), em que se ensina e se aprende que as práticas agrícolas baseadas no cultivo do alimento sem veneno são possíveis; ensina-se e se aprende sobre a importância da agroecologia; e se ensina e se aprende que o roubo que é engendrado pelo latifúndio, pela monocultura e pela “grilagem de terras” precisa parar; ensina-se e se aprende sobre heranças e a necessidade de lutar para reconquistar, as condições essenciais à reprodução do modo de vida do camponês.

Discorrendo sobre o segundo pressuposto, Frigotto (2017) reconhece que os processos de formação humana e educação escolar alvidrados pelo socialismo educacional e pela educação do campo não se sustentam nem pretendem a criação de modelos educacionais acabados. E o que ele quer dizer com isso é que, para uma pedagogia que está associada à ideia de movimento, o único movimento que interessa é o das formas universais “[...] do ser na matéria [...]” (CHEPTULIN, 1982, p. 158), isto é, o movimento que importa é aquele identificado por Engels no *Anti – Dühring* (1950). Nesse livro, Engels diz:

Quando submetemos ao exame do pensamento ou a história humana, ou ainda nossa própria atividade mental, o que temos como primeiro resultado é o quadro de um entrelaçamento infinito de relações e de ações recíprocas, no qual nada permanece como era, no lugar aonde estava anteriormente e como estava, mas em que tudo muda, modifica-se, vem a ser e perece [...] (ENGELS, 1950, p. 52).

São essas relações e ações recíprocas que, uma vez sendo apropriadas pelo socialismo educacional, instauram a concepção de movimento na pedagogia socialista e, por conseguinte, na educação do campo, o que faz também com que essas teorias sejam de tal forma identificadas com o movimento que este passa a ser considerado um atributo, uma propriedade fundamental do fenômeno estudado. O fenômeno é, nesse caso, algo que recusa identificações arquetípicas e que, por isso mesmo, existe eternamente, passando de um estado a outro e sendo marcado pela ideia de incessante e impertinente continuidade. E é essa ideia de ininterrupta transformação sociometabólica do fenômeno que nos aproxima do terceiro pressuposto, indicado por Frigotto (2017): a abstração segundo a qual o percurso de afirmação da pedagogia socialista e da educação do campo não está paralisado, sempre estará em curso.

Pelo exposto, compreendemos que a pedagogia socialista e a educação do campo estarão sempre associadas à concepção de movimento e de trabalho e educação. Eis aí as pedras angulares das relações e ações recíprocas entre tais teorias. Mas essas pedras angulares, é oportuno que seja esclarecido, não se constituem do mesmo material identificado em todas as correntes. E quem tematiza as contradições – aproximações e distanciamentos – gnosiológicas, epistemológicas e ontológicas do trabalho e da educação é Manacorda (2006), quando comenta sobre o legado de John Dewey (1859 – 1952), considerado um dos autores da teoria Escola Nova. Manacorda fala sobre o “método de projetos” de

William Heard Kilpatrick (1871 – 1965); ele discorre sobre as contribuições de Helen Parkhurst (1887-1973), discípula de Maria Montessori e criadora do método Dalton; apresenta-nos o legado de Otto Glöckel (1874 – 1935), Ministro da Instrução da Áustria (em 1917) e que figura como autoridade que sancionou uma reforma educacional que valorizava a vida ao ar livre, a atividade artesanal agrícola e o trabalho psicológico na escola (MANACORDA, 2006).

Sousa Júnior também contribui com a reflexão sobre os vínculos entre trabalho e a educação quando destaca que “[...] a união trabalho e ensino é proposta para atenuar as mazelas causadas pelas condições do trabalho em que a fragmentação e a especialização das tarefas tendem a reduzir o trabalhador a simples acessório consciente de uma máquina parcial [...]” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 40).

E o que se abstrai da análise das contribuições e legados teóricos deixados por esses autores é que a pedagogia socialista foi colocada na posição de demiurga do debate educacional moderno, especialmente, nos países socialistas, pois ela, juntamente ao *learning by doing* (aprender fazendo) da escola nova, preponderante nos países capitalistas, foi capaz de oferecer os alicerces epistemológicos para a construção de uma nova escola; foi capaz de consignar as condições objetivas para fazer pensar uma outra forma de educar, forma esta que se colocava com alguns pontos de convergência com a pedagogia burguesa e que, na maioria da vezes, oferecia contraponto a esta.

E por que a teoria educacional do escola-novismo aparece nesse ponto confrontada, por suas aproximações e distanciamentos, com as noções de trabalho ontológico e educação omnilateral? Por que o escola-novismo aparece como representação bem elaborada da pedagogia burguesa? Pelos legados supramencionados, estamos convencidos de que a defrontação do escola-novismo com as noções de trabalho e educação ao estilo *learning by doing* (aprender fazendo) podem fazer ver, desde um primeiro “golpe de vista”, um conjunto de ideias que, de tão exitosas, foram capazes de inaugurar a educação moderna *latu sensu*. O escola-novismo também foi capaz de manter relações de proximidade muito afinadas com o trabalho, entendido na sua dimensão técnico-profissional a favor do sistema capitalista, diferentemente da proposta de trabalho ontológico e da educação omnilateral do marxismo educacional e da pedagogia socialista. No texto de Manacorda (2006), o historiador italiano acentua que a descoberta da psicologia infantil, inclusive, exigiu “atividade” dos sujeitos que compõem a escola, o que permitiu que o trabalho pedagógico ou *poiesis* e, com menos fôlego, o trabalho educativo ou *práxis* em suas formas mais “ativas” dominassem esse ambiente; isso redundando no que reconhecemos hoje como êxito pleno das filosofias do “aprender a aprender”.

Disposto a pôr em relevo o legado dos pensadores que hoje podem ser reconhecidos como pioneiros da criação da “escola ativa”, Manacorda (2006) rememora as contribuições de vários deles. Ele lembra de Dewey, Kilpatrick, Parkhurst e Glöckel, mas rememora também o legado de Leon Tolstoi (1828 – 1910) e sua *Isnaia Poliana*; comenta sobre as contribuições de Ugo Cygnaeus (1810 – 1888), seguidor de Friederich Froebel (1782 – 1852), clérigo, educador e inspetor-chefe finlandês que é considerado o pai do sistema escolar público finlandês, considerado o melhor do mundo até hoje; o autor fala de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) e do seu *Emílio* (1762), obra pedagógica que descreve como é

dada a educação a um jovem órfão e rico, desde o seu nascimento até o momento em que se casa. Todas essas referências parecem se situar no entremeio entre a pedagogia da escola nova e a pedagogia socialista em sua forma mais “orgânica”, pelo fato de que ambas se valem do trabalho como baliza sustentacular do processo educacional.

Finalmente, Manacorda (2006), rememorando o legado da revolução russa de 1917, comenta que, na antiga União Soviética (URSS) e em grande parte dos países que compunham a Europa Oriental comunista, foram realizadas experiências educacionais importantes, propostas pelos pedagogos Sanislav Teofilovic Sackij (1878-1934), Panel Petrovic Blonskij (1884-1941) e por Nadesjda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), dentre outros, que marcaram mais do que a grande estação do ativismo pedagógico soviético, mas, com seu trabalho pioneiro e, sob muitos aspectos, legado inovador, destacaram a imperiosa necessidade de a educação se ajustar ao novo modelo de sociedade, cujo aparecimento foi forjado pela revolução de 1917.

Por esse lugar que a pedagogia socialista foi obrigada a assumir, acentuou-se dentro dela a necessidade de interação entre a vida social e a vida escolar, tal como propõe também a pedagogia da escola nova. Mas é bom que se pronuncie que a interação proposta pelo escola-novismo e o seu *learning by doing* é diferenciada da concepção de trabalho e educação proposta pela pedagogia socialista, porque, apesar de o trabalho e a educação continuarem a ser o centro da unidade que liga ambas as propostas educacionais, as filosofias de abordagem de uma e outra premissas são diametralmente opostas. Assim, enquanto a pedagogia da escola nova, pedagogia burguesa, avança sobre o trabalho e a educação com a disposição de fazer desses pressupostos educacionais um método de trabalho favorecedor dos seus interesses de classe, a pedagogia socialista, do mesmo modo, quer se apropriar do trabalho e da educação para destruir a burguesia e a escola que tal classe forjou. Isso, em termos muito objetivos, significa trabalhar nas instâncias educacionais para fabricar na formação dos sujeitos a negação do individualismo e da competitividade, que constituem os traços mais característicos daquilo que a escola burguesa mais nos ensina.

### ***Embates e alienação na educação do campo***

Conquanto o conceito de educação do campo já tenha se afirmado epistemologicamente, ele ainda está em disputa, exatamente porque, se, de um lado, temos um movimento da realidade camponesa que quer ver a educação do campo identificada com todas as escolas do campo, com as escolas do movimento camponês, de outro lado, dialeticamente, temos a educação burguesa e o sociometabolismo capitalista que quer ver esse conceito subsumir, até chegar ao ponto em que ele possa desaparecer completamente do quadro de teorias educacionais. É esse campo de disputas que caminha entre o existir e/ou resistir e desaparecer, para não incomodar, que problematizaremos nesta sessão, na qual abordaremos os desafios práticos que a educação do campo tem pela frente para continuar existindo.

É oportuno explicar, no entanto, que, apesar do reconhecimento de que o conceito de educação

do campo já tenha se afirmado epistemologicamente e de admitir a existência de um esforço em prol da asfixia dos movimentos sociais e, por consequência, de sua pedagogia, faz-se imperativo afirmar que não compreendemos que o conceito de educação do campo esteja imobilizado; pelo contrário, a educação do campo é um conceito que está em franca mediação com a realidade concreta sendo; e, por essa razão, não está entre nossos propósitos fixá-lo, “[...] fechá-lo em um conjunto de palavras porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso [...]” (CALDART, 2008, p. 1).

Conforme Caldart:

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do prof. Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo [...] (CALDART, 2008, p. 2).

Falar da constituição histórica e da disputa por um “território imaterial”, em que o conceito de educação do campo se afirma e, paradoxalmente, está em embate com outras concepções epistemológicas, exige uma explicação sobre os agentes responsáveis por alimentá-las. Quem são eles, os agentes? Como agem? São questões que procuramos responder adiante. Para identificá-lo, partimos do reconhecimento sobre o papel fundamental do Estado na promoção de tal conceito.

Quando investigamos o papel do Estado, pulula a constrangedora constatação de que essa instância superestrutural lida mal com quem, de algum modo, oferece-lhe contraponto, em nosso caso, os movimentos sociais. Na maioria das vezes em que movimentos sociais organizam-se para reivindicarem suas pautas, inclusive, o Estado trata de impor sobre essa organização a força de seus aparelhos repressivos, seja estando disposto a vigiar as ações dos sujeitos que compõem os movimentos, seja reprimindo-os com o uso da violência. E, se de forma francamente agressiva, o Estado não age, a cumplicidade com a impunidade faz acreditar que ele tem um lado e ainda muito o que aprender, para consignar percursos de convivência social respeitosa.

E por que o Estado, comumente, “agride” quem, de algum modo, o contesta? Por que o Estado agride a pedagogia socialista? Essas são questões fundamentais para analisarmos no tópico “*Embates e alienação na educação do campo*”. É uma questão que solicita trazeremos à frente a noção de bloco histórico *gramsciano*, tantas vezes mencionado nos famosos *Cadernos do Cárcere* desse autor.

Para início de conversa, concordamos com o fato de ser necessário conceituar bloco histórico. Sartoretto (2015), inclusive, enquanto estudioso do legado *gramsciano*, concorda que essa definição – a de bloco histórico –, apesar de, esparsamente, distribuída no texto do filósofo italiano, é bastante rica analiticamente, uma vez que Gramsci procura superar tanto a visão economicista identificada na obra do próprio Marx quanto o idealismo filosófico que oferece contraponto ao materialismo histórico dialético.

Na direção de organizar uma tessitura mais objetiva de suas análises, Gramsci promove uma articulação dialética entre os conceitos de superestrutura e estrutura e, assim, afirma que o bloco histórico

constitui-se a partir da fabricação de uma unidade que articula ambas: a superestrutura e a estrutura. É graças a Gramsci que entendemos que “[...] sob determinado contexto histórico e geográfico, e sob específicas relações sociais de produção, encontra-se uma determinada classe ou grupo social que dirige a sociedade e as classes subalternas a partir de sua hegemonia ideológica [...]” (BUARQUE DE HOLANDA, 2020, s.p.). E essa hegemonia ideológica possui como agentes encarregados de sua disseminação os intelectuais. Estes são *personas* encarregadas de elaborar e propagar a ideologia dominante, além de serem encarregados também de corroborarem a fabricação da consciência que se enseja, a fim de que se possa guiar essa classe dominante na função de dirigir as classes subalternizadas.

Para Gramsci, ainda mais, no âmbito da cisão fabricada entre superestrutura e estrutura é que é forjada uma sociedade dita “civil”, cuja função primordial é difundir os valores das classes que ocupam o poder. E, se, por um lado, existe a sociedade civil, também existe outra classe, a classe política, a quem é designada a função de garantir a ordem pela força.

É por esclarecimentos como esses que o conceito de bloco histórico *gramsciano* ajuda-nos a entender com mais profundidade o movimento de afirmação epistemológica da educação do campo como algo dinâmico, vívido, porém, acima de tudo, contraditório; pois, na elaboração de blocos históricos como os que estão relacionados ao embate entre educação do campo, representantes da sociedade civil e política, ao mesmo tempo em que se insinua uma rejeição a toda visão determinista e mecanicista que se situe na interpretação do texto *marxiano*, também são produzidos investimentos consideráveis na ideia de que não são plausíveis as conexões de causa e efeito capazes de explicar as dinâmicas sociometabólicas que são lastros sustentaculares dos fenômenos sociais. O que explicaria tais dinâmicas é, no marxismo, a observação e a análise de um conjunto de relações e reações de reciprocidade que deveriam ser estudadas por nós em seu real e concreto desenvolvimento histórico.

No entanto, quando o marxismo é ignorado? Marlene Ribeiro, quando discorre sobre a emancipação humana como projeto das classes populares, inclusive, concorda que “[...] se a *liberdade, autonomia* e democracia são conquistas de uma classe, a burguesia, a *emancipação* de toda a humanidade coloca-se como projeto do proletariado, a classe que se constitui em confronto com a burguesia [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 264, grifo da autora). E essa acepção de Ribeiro coloca-nos frente a frente com dois programas / projetos ideologicamente opostos para pensar a educação, dois programas / projetos que, aliás, estão em disputa.

O que Ribeiro quer dizer com isso é que, se, por um lado, a liberdade, a autonomia e a democracia são colocadas enquanto projeto da burguesia para difundir universalmente a conquista descrita em seus esquemas e, por outro lado, a emancipação humana é tomada enquanto projeto do proletariado, a burguesia, por ser a classe hegemônica, tornar-se-á o agente que se apropriará, no nível da superestrutura, de instrumentos e mecanismos ideopolíticos que possam dar sustentação à sociedade de classe. E o que a burguesia deseja alcançar com essa apropriação parece ser travestir-se de uma imagem que a faça parecer mais disposta ao diálogo do que ela realmente é. E é por não ter alternativa do plano das relações e reações que exigiriam a reciprocidade que a pedagogia do movimento vai sendo gradualmente



descaracterizada pela educação burguesa.

Em nossas andanças pelos assentamentos de movimentos sociais, as reações a essa apropriação aparecem no testemunho de algumas professoras. Elas reclamam das dificuldades que enfrentam ao tentarem objetivar a pedagogia do movimento, dentro da própria escola do movimento. Vejam o que diz E. F. Costa a esse respeito: “[...] é uma luta constante, né?!... É difícil! Não é fácil! Às vezes, os alunos têm aquela rejeição, para a gente conseguir levar a eles a identidade, porque muitos não aceitam a identidade de Sem-Terra. Para a gente trabalhar com eles a identidade deles, é um pouco difícil! [...]” (COSTA, 2018, s. p.).

Voltando ao conceito de bloco histórico *gramsciano*, existe nesse depoimento da professora sobre o comportamento dos alunos uma fração do *modus operandi* da educação burguesa, que dirige a sociedade e as classes subalternas a partir das imposições de sua hegemonia ideológica. Rubens Pinto Lyra (2020) concorda, no entanto, que, para construir a hegemonia e, assim, obter a liderança ao nível das ideias sobre a maioria da sociedade, “[...] a classe trabalhadora deve buscar estratégias comuns de luta, respeitando, contudo, a sua crescente diversidade, e as especificidades das diferentes organizações sociais com as quais tenha afinidade [...]” (LYRA, 2020, s.p.). Com efeito, “[...] o proletariado pode se tornar classe dirigente na medida em que consiga criar um sistema de alianças que lhe permite mobilizar, contra o capitalismo e o Estado burguês, a maioria da classe trabalhadora [...]” (GRUPPI, 1990, p. 55).

Mas como essa hegemonia torna-se real, como ela se concretiza? Vejam bem (!), não existe política pública na sociedade burguesa, em havendo equidade de poder. Não existir equidade de poder não significa, no entanto, que as disputas e, principalmente, as conquistas de hegemonia precisem ser expostas em sua face desigual. A hegemonia conquistada nos blocos históricos é “sorradeira” e, para exercitar-se, aliena o controle e a regulação que quer concretizar sobre as classes que subalterniza. No caso específico das disputas entre a pedagogia burguesa e a pedagogia do movimento, a alienação efetiva-se por meio do relacionamento desigual que subsiste entre os movimentos sociais e o Estado. São relações sustentadas na alienação.

Essa alienação efetiva-se objetivamente a partir do quanto as Secretarias Municipais de Educação (SME) municiam as escolas de assentamento dos seus quadros profissionais. E que prejuízos há nisso? Não fosse o fato das SEC’s não terem quadros capacitados no trabalho educacional com o ontométodo, nada haveria a pontuar. Mas, infelizmente, há muito o que ser explicado sobre a perniciosidade da relação entre o Estado e a pedagogia do movimento.

Quando, portanto, um profissional da educação entra na escola do movimento para reificar a sua formação na pedagogia do “aprender a aprender”, no construtivismo, gradualmente, ele contribui para a descaracterização da pedagogia do movimento. E a tal ponto essa descaracterização é objetiva que a mesma professora que testemunha as dificuldades de trabalhar com a pedagogia do movimento, novamente, depõe sobre as dificuldades de trabalhar com as místicas, os gritos de luta ou de ordem; ela comenta sobre os obstáculos que encontra para lidar ontologicamente com o cultivo coletivo da terra; depõe sobre os óbices envolvidos na organização de uma marcha ou ocupação, porque os sem-terrinhas

que estão na escola passam a identificar esse aparelho com um outro qualquer, que não carrega as características do movimento e que, portanto, não os representa.

Já a escola burguesa tornar-se-á para os sem-terrinha a escola que os coloca frente aos atrativos do sonho burguês “[...] de possuir as coisas que nos possuem [...]” (CLUBE DA LUTA, 1999, s.p.): o celular, a casa na cidade, o automóvel, ter dinheiro para ir ao *shopping center*, para comer quantos *fast food’s* eles desejarem etc. E, conquanto não haja falta de legitimidade nesse projeto de conquista, a questão é que, no projeto da educação burguesa, também, a luta social, a organização coletiva, a valorização da terra, da história e da cultura camponesa, quando aparecem, estão subsumidas.

O horizonte de afirmação que a educação burguesa persegue, nesse sentido, é “[...] difundir como universal uma conquista que é somente de uma classe [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 265). Portanto, o sujeito histórico que é revolucionário, para enfrentar a estrutura hegemônica da educação burguesa, precisará “[...] abrir mão de toda a particularidade que possa significar alguma forma de vínculo com a classe opressora [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 165), e, nessas circunstâncias históricas, infelizmente, ele não consegue fazer isso. Não consegue renunciar aquela realidade e efetivar uma ruptura completa com tal classe e assume, assim, os custos de aceitar as vantagens que o sistema burguês oferece ao movimento.

Indo ao encontro das acepções de Ribeiro, Euzeneia Carlos diz que “[...] os movimentos sociais desenvolvem relações complexas e diversificadas com o Estado, em vez de constituírem modelos puros, coerentes e estáveis, muitos deles combinam dimensões multifacetadas da ação coletiva [...]” (CARLOS, 2012, p. 1). E Carlos continua:

Na Teoria do Processo Político (TPP), dentre as Teorias dos Movimentos Sociais (TMS), a institucionalidade política assume proeminência. Os analistas dessa corrente a correlacionam à emergência e ao sucesso do movimento social, inquirindo acerca dos efeitos da “estrutura de oportunidades políticas” no surgimento da ação coletiva, da susceptibilidade do movimento para representar demandas sociais e da sua capacidade de influir nas instituições políticas no sentido de torná-las acessíveis aos seus reclamos... Contudo, o pressuposto analítico da separação entre sociedade civil e Estado inibe esses teóricos de explorar a diversidade de conexões entre movimentos sociais e o sistema político, mantendo invisíveis certos tipos de relações entre atores coletivos e o Estado (CARLOS, 2012, p. 2).

É exatamente a busca por um relacionamento bem-sucedido e que valide a “estruturação de oportunidades políticas” (CARLOS, 2012, p. 2) que precipita a aproximação entre os movimentos sociais e o Estado. A questão fundamental da crítica que se pode fazer a tal relacionamento, no entanto, é que o Estado dissimula a sua atuação enquanto ente mais poderoso da relação e, portanto, torna-se aquele que controla a fabricação e difusão da ideologia dentro do bloco histórico.

E, tomando como exemplo o fato histórico da distribuição dos títulos para assentar famílias nos espaços da reforma agrária realizada pelos Governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), o quadro social de memória apresenta as seguintes características: Fernando Henrique Cardoso ocupa um honroso segundo lugar enquanto Presidente que mais distribuiu título de posse; de 1995 até 2002, o Governo de FHC assentou 101.094 mil famílias; já o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva é o recordista na distribuição de títulos de posse. Em seus governos

(de 2003 até 2006 e de 2007 até 2010), foram assentadas 136.358 mil famílias, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (REIS; RAMALHO, 2015, s. p.).

Cada um é identificado com um viés ideológico diferente; FHC pertence ao “centro”, e Lula é identificado com a “esquerda”; aqui não nos importam as análises das posições ideopolíticas dos dois Presidentes, mas sim, a avaliação das contradições inerentes a seu gesto. Por quê? Porque, seja FHC ou Lula, não importa (!), o gesto de distribuição de títulos de posse tem um efeito absolutamente paradoxal para os movimentos sociais de luta pela terra.

Os movimentos sociais, obviamente, só existem conexos com a ideia de movimento, e, por mais paradoxal que pareça, a distribuição de títulos de posse atende a uma demanda que é fulcral para os sujeitos que o compõem; sendo assim, exatamente pelo atendimento dessa, a razão de ser da mobilização – a luta pela terra – vê-se enfraquecida.

E é por questões como essa que a compreensão do que é a pedagogia socialista e também do que é a educação do movimento, em sua relação com o Estado, requisita análises mais dinâmicas e que acentuem os aspectos dialeticamente analíticos sobre o papel dos agentes na produção de blocos históricos, pronunciadores de hegemonias. Carlos (2012), por isso mesmo, com base nos estudos de Theda Skocpol, em 1992, concorda que o Estado e os movimentos sociais não precisam deixar de interagir, mas é necessário que seja reconhecido na relação entre ambos um processo de contínuas e circunstanciais disputas que se processam entre entes com fôlego e força desiguais e cujas fronteiras serão sempre imprecisas e enevoadas pela ideologia que emerge dos blocos históricos. E essa orientação política é particularmente relevante à análise de movimentos institucionalmente reconhecidos, como é o caso da pedagogia da educação do campo, na medida em que concebe o papel do Estado e dos movimentos sociais – e suas produções – enquanto superestruturas que corroboram a fabricação de processos dinâmicos e contingentes de mútua e sensível constituição. E são essas superestruturas que funcionam mediatizadas com as estruturas.

Mas é preciso chamar atenção para o fato de que, apesar de o Estado poder ser reconhecido como a figura chave na composição do bloco histórico, os embates entre os movimentos sociais continuam acontecendo e colocando oportunidades desafiadoras para a sociedade, na arena da institucionalidade.

Nessa abordagem, a relação dos movimentos sociais com a institucionalidade política compreende a sua integração no sistema, evidenciada particularmente pelo reconhecimento dos movimentos como atores políticos e pela obtenção de seus objetivos demandados ao Estado. O caráter contestatório e desafiador dos movimentos em direção aos detentores de poder é compreendido em termos de um modelo conflituoso de ação, construído dentro das relações de poder do sistema político e que implica conflito de interesse entre atores não institucional e institucional (COHEN, 1985, p. 665).

E é nessa época de emergência da polarização ideopolítica do padrão de interação com o Estado que propostas como a da pedagogia da educação do campo passam a ser descritas pelos ativistas dos blocos históricos mediante categorias de conflito e contestação, marginalização e não reconhecimento, repressão e embate. Grosso modo, essas manifestações são motivadas porque se chega a um nível em que

a alternativa possível é o contra-ataque.

### **Considerações finais**

Os marcos fáticos que explicam como se deu a institucionalização da educação do campo no Brasil são importantes porque eles descrevem um percurso de luta política que se dá em torno do reconhecimento de que as instâncias envolvidas na Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo podem ter conseguido êxito na institucionalização da proposta da educação do campo, mas seus criadores e produtores são todos aqueles que estão ativos na produção da educação de campo e da escola que representem a ideologia da luta pela terra.

É na senda dos processos de metabolização desses coletivos camponeses que o campo educacional da educação do campo tem sua materialidade de origem ou a gênese de suas múltiplas determinações. Eles foram capazes de firmar, mesmo sendo leigos, o estudo das relações que se estabeleceram entre os coletivos indagativos e o objeto inerte que os camponeses querem abalar, representado na sociedade capitalista, como blocos históricos hermetizados na educação – educação burguesa. Esses blocos históricos estampam as duas polaridades diametralmente opostas envolvidas no processo cognitivo de produção epistemológica do campo educacional da educação do campo: a educação do campo e a educação burguesa.

Sem querer separar a prática pedagógica ou *poiesis* da prática educativa ou *práxis*, a educação do campo afirma-se a partir da visão de mundo de que educação constitui-se numa totalidade dialética que, ao mesmo tempo em que quer preservar os legados do conhecimento universal, quer ir à vida do camponês no assentamento, para abstrair de sua forma de vida, na luta social que esse realiza, um aprendizado.

É nessa composição entre conhecimentos universais e realidade objetiva que vão se configurando as relações epistemológicas que afirmam a existência do campo educacional da educação do campo. E, não obstante essas relações guardem singularidades que a aproximam da pedagogia socialista, aliás, pouco reconhecida no Brasil, porém, suficientemente reificada em seus propósitos de fundação do trabalho ontológico e da educação omnilateral, o campo epistemológico da educação do campo é um campo que está em disputa, exatamente porque, se, de um lado, temos um movimento da realidade camponesa que quer ver a educação do campo identificada com todas as escolas do campo, de outro lado, dialeticamente, temos a educação burguesa e o sociometabolismo capitalista, que oferecem combate à educação do campo, usando as armas de hegemonia alimentada no berço dos blocos históricos para destruí-la. Pois a sua destruição significa a assunção de um projeto de educação da burguesia, totalmente comprometido com o individualismo e a competição.

### **Referências:**

BRASIL. **Decreto n.º 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

BRASIL. **Portaria n.º 1374**, de 3 de junho de 2003.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 1**, de 03 de abril de 2002.

BUARQUE DE HOLANDA, B. Antônio Gramsci e o bloco histórico. **GV Cult – Criatividade e Cultura**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://gvcult.blogosfera.uol.com.br/2020/08/18/antonio-gramsci/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais que escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Campo**. Políticas públicas: educação. Brasília: INCRA – MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n. 1, p. 35 – 64, 2009.

CALDART, R. S. . Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

CARLOS. E. Movimentos Sociais e Estado: interações socioestatais em perspectiva comparada no Espírito Santo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9., 2012. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, ABCP, 2012. p. 1-24.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CLUBE DA LUTA. Produção de Art Linson Ceán, Chaffin Ross e Grayson Bell. Nova Iorque, EUA: 20th Century Fox, 1999. Plataforma Streaming Netflix.

COHEN, J. Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements. **Social Research**, v. 52, n. 4, p. 663-716, 1985.

COSTA, E. F. **Depoimento** [9 de maio 2018]. Entrevista concedida a Monaliza Meira Simões. Monografia “As matrizes pedagógicas do MST ou a escola como possibilidade de revolução”. Iramaia, Bahia, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Berlim, Alemanha: Neue Zeit, 1896.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Paris: Editions Sociales, 1950.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jan. 2021.

FRIGOTTO, G. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. *In*: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 207 – 232.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Campinas: Centauro, 2003.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Antrophos, 2004.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LYRA, R. P. Bloco histórico e análise de classe. In: **A terra é redonda, eppur si muove**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/bloco-historico-e-aliancas-de-classe/>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MITRE, M. As relações entre ciência e política, especialização e democracia: a trajetória de um debate em aberto. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 279-298, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142016000200279&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142016000200279&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2021.
- REIS, T; RAMALHO, R. Dilma assentou menos famílias que Lula e FHC; meta é 120 mil até 2018. **Portal G1**, São Paulo, 30 de mar. 2015. Sessão Política. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/03/dilma-assentou-menos-familias-que-lula-e-fhc-meta-e-120-mil-ate-2018.html>>. Acesso em: 10 de mar. 2021.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SARTORETTO, L. A construção do bloco histórico no rearranjo político de 1930. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 1., 2015. **Anais [...]**, Marília, UNESP, 2015, p. 1 – 16.
- SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R. S; VILLAS BÔAS, R. L. (Orgs.). **Pedagogia Socialista**. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 103 – 125.
- SKOCPOL, T. **Protecting soldiers and mothers: the political origins of social policy in the United States**. Cambridge: Belknap Press; Harvard University Press, 1992.
- SOUSA JÚNIOR, J. **Marx e a crítica da educação**. Da expansão liberal – democrática à crise regressivo - destrutiva do capital. São Paulo: Ideias & Letras, 2010).
- TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- TROTSKY, L. **A teoria da revolução permanente**. Balanço e perspectivas. A revolução permanente. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

---

## Notas

<sup>1</sup> Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (1996) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2001). É Doutora em Memória, Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). É professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É líder do GP/CNPq NEMTrabE - Núcleo de Estudos Sobre Memória, Ideologia, Trabalho e Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8999392221171784>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5394-8191>.

<sup>2</sup> Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2011); pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007); graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2007); graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2005). Atualmente é Professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Campus Jequié lecionando no Curso de Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação (especialização) em Educação do Campo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2116272764030768>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3780-6051>.

<sup>3</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2002). Possui especialização em Métodos e Técnicas do Ensino Superior, e Especialização em Educação a Distância. Mestra em Formação de Professores da Educação Básica- Mestrado Profissional de Educação UESC. Professora concursada da Prefeitura Municipal de Itabuna, com experiência na docência, gestão e coordenação pedagógica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2735031656327022>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0511-9011>.

<sup>4</sup> A saber, as matrizes pedagógicas da educação do campo são, conforme Caldart: a matriz pedagógica da luta social, a matriz pedagógica da organização coletiva, a matriz pedagógica da terra, a matriz pedagógica da história e a matriz pedagógica da cultura (CALDART, 2000).

Recebido em: 18 de março de 2021

Aprovado em: 30 de agosto de 2021