

# A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISCUTINDO CATEGORIAS FUNDAMENTAIS

Maria Aires de Lima<sup>1</sup>

Frederico Jorge Ferreira Costa<sup>2</sup>

Karla Raphaella Costa Pereira<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão inicial sobre as categorias fundamentais para a compreensão da educação do campo como local histórico de lutas, conquistas e possibilidades. Nesse sentido, as categorias que orientam este trabalho são: o trabalho, como categoria fundante do ser social; a educação, completo responsável pela reprodução do ser social; e a educação do campo, que medeia, no campo da particularidade, a relação entre o indivíduo singular do campo e a universalidade do gênero humano. Para tanto, busca-se apresentar, em primeiro lugar, a educação como mediadora no seio da prática social, em seu sentido amplo e histórico-social. Após essa fundamentação inicial, se propõe a apresentar a relação histórica e dialética entre trabalho e educação, buscando identificar a particularidade da educação do campo nesta relação. Para concluir, pretende-se trabalhar a educação do campo enquanto uma particularidade, no sentido marxista, partindo do pressuposto de que a educação, enquanto um complexo responsável pela reprodução social se mostra primordial para compreender o processo histórico em que o campo, como lugar do camponês, está inserido. Para realizar tal exposição, utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica, tendo como aporte autores que discutem a relação entre trabalho e educação, partindo dos clássicos, como Marx, Engels e Lukács e de autores contemporâneos, como Ponce, Saviani e Tonet. Ainda, utilizam-se autores que tratam das discussões que circundam a problemática da educação do campo, como Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, e João Pedro Stédile.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Particularidade; Marxismo.

## THE PARTICULARITY OF FIELD EDUCATION: DISCUSSING FUNDAMENTAL CATEGORIES.

### *Abstract*

*This article aims to present an initial discussion about the categories fundamental to the understanding of field education as a historical site of struggles, achievements and possibilities. In this sense, the main categories are: work, as a founding category of social being; Education, responsible for the reproduction of the social being; And the*

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Ceará

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Ceará

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação. Universidade Estadual do Ceará

*education of the countryside, which mediates, in the field of particularity, the relation between the singular individual of the field and the universality of the human race. In order to do so, we seek to present, in the first place, education as a mediator within the social practice, in its broad and social-historical sense. After this initial reasoning, it proposes to present the historical and dialectical relationship between work and education, seeking to identify the particularity of rural education in this relationship. To conclude, it is intended to work the education of the countryside as a particularity, in the Marxist sense, starting from the assumption that education, as a complex responsible for social reproduction is essential to understand the historical process in which the field as place of the Peasant, is inserted. In order to carry out such an exposition, the bibliographical review is used as a methodology. The author's contribution is based on the classics, such as Marx, Engels and Lukács, and contemporary authors such as Ponce, Saviani and Tonet. Also, authors are used that deal with the discussions that surround the problems of rural education, such as Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, and João Pedro Stédile.*

**Keywords:** *Field education; Particularity; Marxism.*

Este artigo tem por objetivo apresentar os fundamentos iniciais para compreensão da educação do campo enquanto uma particularidade. Como principal categoria de análise, a educação se mostra como primordial para compreender o processo histórico e social em que o campo, como lugar do camponês, está inserido, como uma singularidade<sup>4</sup>, no sentido marxista. Discute a categoria trabalho, enquanto fundante do ser social, trazendo à tona seu princípio educativo e sua inseparabilidade da educação, no sentido amplo e no sentido histórico-social.

A segunda categoria que orienta essa discussão inicial é a de educação do campo, buscando reconhecer o camponês como homem do campo, as especificidades desse campo, o projeto de sociedade inculcada nas práticas dos camponeses, o que é a escola e, por fim, o que é a educação do campo e a escola do campo. A educação do campo medeia, no campo da particularidade, a relação entre o indivíduo singular do campo e a universalidade do gênero humano.

Para tais pretensões, apresenta-se o resultado da pesquisa bibliográfica de autores e teóricos que discutem a temática da educação, tais como Saviani (1994; 1996; 2007; 2008; 2009; 2012), quando trata do trabalho como princípio educativo, Ivo Tonet

---

<sup>4</sup>“Todo universal abarca, apenas de modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc.” (LUKÁCS, 1978, p. 109), isto é, a singularidade se constrói na universalidade, assim como, ao mesmo passo e da mesma forma, a universalidade se efetiva na singularidade, sendo a particularidade a mediadora desse processo dialético da realidade. Nesse sentido, a educação do campo, enquanto uma particularidade, medeia a relação do camponês, enquanto indivíduo singular do campo, e a universalidade do gênero humano.

(2005), ao apresentar a natureza ontológica do trabalho com base em Lukács (1978), e Aníbal Ponce (2007), quando expressa o percurso histórico da educação na sua relação com o trabalho.

Os autores supracitados discutem os fundamentos ontológicos e a história da educação, relacionando-os à educação no sistema capitalista, o que provoca reflexão da natureza da educação em sentido amplo. Para proceder à análise acerca da Educação do Campo e seus diversos complexos e mediações, utilizam-se as proposições de Marlene Ribeiro (2010), Roseli Caldart (2009; 2010), João Pedro Stédile e Bernardo Mançano Fernandes (2005), bem como as conceituações estabelecidas pelos autores que criaram e publicaram o Dicionário da Educação do Campo (2012).

### **A educação como mediadora no seio da prática social global**

No intento de explicitar a natureza da educação, parte-se da teoria ontológica do ser social de Lukács, fundamentada nos princípios marxistas de compreensão da realidade, entendendo que o trabalho é a condição base de toda vida humana social, responsável pela criação do próprio homem. Isso porque, como afirmara Marx (2007), o homem, ao transformar a natureza com a mediação do trabalho, transforma sua própria natureza, adaptando esta última a si e a suas necessidades.

A educação, nesse contexto, é um complexo social universal indispensável para a reprodução do ser humano. É no processo de trabalho, no processo de transformação da natureza pelo homem, que a educação emerge como uma importante mediação. Nesse sentido, educação é inseparável da categoria trabalho. É interessante observar que o trabalho só se efetiva, por parte do indivíduo, “na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos e etc., comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá se realizar” (TONET, 2005, p. 213).

Tonet acentua ainda que essa apropriação para o indivíduo é uma “necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano e não apenas integrante da espécie” (TONET, 2005, p.213). Aí está a importância do processo educativo para o homem: é necessário para que adquira as características do gênero humano.

Diferentemente dos demais animais que tem sua existência definida por sua base biológica, genética; o homem, não se limitando a ela, necessita aprender com aqueles que já sabem, para que possa dar continuidade a sua existência e a de sua espécie. A diferença, pois, entre o homem e o animal é a prévia ideação, é a capacidade que o homem tem de imaginar em sua consciência um objeto antes de objetivá-lo na realidade, dando-lhe uma finalidade. A educação é, em seu sentido lato, um processo consciente e histórico-social, responsável, juntamente ao trabalho, pela hominização do homem e por articular o indivíduo singular à genericidade da vida humana social.

Para Saviani, este é justamente o papel da educação, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). É, portanto, o que se entende por educação no sentido amplo, diretamente relacionado ao ato do trabalho, à reprodução da totalidade social e à configuração do indivíduo como membro do gênero humano.

Os homens devem, então, se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela sua espécie. Não se trata aqui de uma mera apropriação de algo já pronto, mas de uma apropriação ativa, em que, nesse processo, o conhecimento é recriado e renovado, permitindo que o homem crie novas aptidões e novas funções psíquicas (TONET, 2005). Aí está o caráter conservador da educação de que fala Tonet em seu texto sobre a origem e a natureza da educação, supracitado. O autor explicita que este caráter conservador da educação deve ser tratado no sentido ontológico, de dar continuidade ao gênero humano e da reprodução do ser social.

É possível perceber que, na relação entre trabalho e educação, estes não se confundem. O trabalho é o ato de transformar a natureza, ou seja, é uma relação entre um sujeito e um objeto que é exterior à consciência humana, a natureza e, posteriormente, os novos objetos postos pelo homem. No caso da educação, a relação se estabelece entre sujeito e sujeito, tendo na subjetividade um dos seus momentos fundamentais. Nesse sentido, o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, sujeito e objeto, enquanto a educação é a mediação entre um indivíduo e outro indivíduo, sujeito e um objeto que, também, é sujeito.

Diante do que foi exposto até aqui, fica claro que, para Tonet (2005), educação não é trabalho. A atividade educativa, enquanto momento predominantemente subjetivo não se confunde com o trabalho ontológico, o que em nada diminui sua importância fundamental no processo de reprodução da vida social. A respeito da polêmica frase “educação não é trabalho”, é importante esclarecer os argumentos que fundamentam essa afirmativa.

Saviani (2012) no texto da palestra proferida no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), responde as críticas feitas por um conjunto de autores que afirmam que para Saviani educação é trabalho. Em sua defesa, Saviani traz a relação trabalho e educação, na lógica dialética, traçando uma analogia à relação produção e consumo, explicada por Marx na “Introdução à Crítica da Economia Política”.

Para Marx, produção é imediatamente consumo, assim como consumo é imediatamente produção, mas não apenas. Isto é, cada um é imediatamente o seu contrário (SAVIANI, 2012, p. 129), não são idênticos, “são antes elementos de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade” (idem, 2012, p. 132). Então, educação também é trabalho, mas isso não significa que seja simplesmente a mesma coisa, há reciprocidade de ação entre os diferentes momentos. O que acontece com qualquer totalidade orgânica (MARX, 2008).

É necessário afirmar que “todo ato humano é sempre um compósito de subjetividade e objetividade, e que o fato de a objetividade ser o momento determinante não diminui, em nada, a natureza ontológica do momento subjetivo” (TONET, 2005, p. 219). O que o autor citado apresenta coincide com o que Marx e Engels afirmaram em A Ideologia Alemã (2007), de que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, mas o que importa, diferentemente, é transformá-lo. A máxima dos pensadores torna possível compreender a objetividade, isto é, o trabalho, como momento determinante na ontogênese do ser social, não descartando jamais que a educação, a subjetividade, é de extrema importância. Compreende-se isso como a própria práxis, isto é, a relação entre teoria e prática, como uma relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Se o momento predominante é a objetividade, é importante afirmar, como fizera Vásquez que “a relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na

medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VASQUEZ, 2007, P. 109).

Saviani distingue a educação em sentido amplo, a *lato sensu*, da forma como a educação se apresenta em cada momento histórico, a educação *stricto sensu*. As mudanças na forma de educar acompanharam as mudanças na forma de produzir a existência, ou seja, na forma do trabalho. Diante disso, é possível perceber que trabalho e educação, historicamente, foram se constituindo numa relação dialética. O próximo tópico se propõe a compreender os elementos históricos desta relação, buscando já identificar a particularidade da educação do campo.

### **Trabalho e educação: relação histórica e dialética.**

No período primitivo, quando os homens viviam em comunidade e se apropriavam coletivamente dos meios de produção, não havia distinção entre trabalho e educação, isso porque no próprio ato do trabalho de produzir e reproduzir sua existência e a de seus pares, os homens se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154). A educação, assim, se dava de forma espontânea. A educação era “para a vida e por meio da vida” (PONCE, 2007, p. 19).

Em um dado momento de evolução da história os instrumentos e as técnicas rudimentares deram lugar a novas técnicas que elevaram o poder do trabalho humano, como a domesticação dos animais e a agricultura. Diante disso, produzia-se mais que o necessário à sobrevivência e sustento. Além disso, a terra foi sendo apropriada e cercada por alguns grupos, justamente aqueles que já conseguiam produzir excedentes e trocá-los. Surge aí, a possibilidade do ócio, “o ócio fecundo, de conseqüências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas” (PONCE, 2007, p. 25).

Com a apropriação dos meios de produção, dos instrumentos mais avançados e dos excedentes da produção, tornou-se possível que os proprietários das terras vivessem do trabalho alheio, “do trabalho dos não proprietários que passaram a ter obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Em suma, a propriedade privada da terra, além da apropriação dos meios de produção, trouxe também uma classe ociosa, que não precisava trabalhar, pois vivia do trabalho alheio. Delineia-se, a partir daí a divisão dos homens em classes, entre os proprietários e os não proprietários. Essa divisão também ocorrerá na educação. Para Ponce, a educação mais organizada e sistemática “surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” (PONCE, 2007, p. 28). É justamente quando surge a necessidade de uma educação diferenciada para essa classe ociosa, o que coincide com a origem da escola.

Na sociedade antiga, mais precisamente na Grécia, a educação tinha por finalidade acabar com as tradições do comunismo tribal, assegurar que não houvesse rebeliões, por meio de um ideal pedagógico que fizesse a classe dominada aceitar as desigualdades como algo natural. Na Roma antiga, a divisão de classe era ainda mais acentuada que na Grécia: apenas as crianças ricas recebiam educação. A educação das demais classes, os Plebeus e os escravos, se dava pelo princípio do terror, que servia para manter a obediência.

Na Idade Média, no modo de produção feudal, o meio predominante de produção ainda era a terra, sendo a agricultura a forma econômica que dominava. Os homens, nesse momento da história, ainda viviam no e do campo, no meio rural e da atividade agrícola, mas diverso do que ocorreu na Antiguidade, a forma de trabalho na Idade Média não era mais o escravismo, mas o trabalho servil.

A educação que se tinha na Idade Média era diretamente influenciada pela Igreja, que defendia a ocupação do ócio com dignidade, com atividade “nobre”, direcionada àqueles que dispunham de tempo, isto é, aos proprietários dos meios de produção. (SAVIANI, 1994). “Enquanto o escravo e o servo sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de Deus” (PONCE, 2007, p. 87-88). Para os proprietários a educação ocorria na escola, para os trabalhadores a educação acontecia durante o processo de trabalho, ou seja, os servos, como os escravos da Antiguidade, não tinham acesso à educação sistematizada.

Com o desenvolvimento das atividades mercantis de troca, formaram-se as cidades, que deram origem a um novo modo de produção. Esse novo modo de produção, transferiu a produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria,

num processo de urbanização do campo. É o chamado modo de produção capitalista ou burguês, por se originar dos burgos do feudalismo. (SAVIANI, 1994).

Nesse novo modo de organização da produção, que deslocou as atividades do campo para a cidade, as relações que se davam de modo natural, hereditariamente, deram lugar às relações sociais por meio do direito, numa sociedade contratual. Não havia mais as relações servis de outrora, do sistema feudal.

A situação do trabalhador também muda diante desse novo modo de sociabilidade. Ligada às noções de liberdade da sociedade moderna, ideologicamente liberalista, prega-se que o homem/trabalhador agora é livre, baseado no direito da liberdade vinculada à propriedade. O trabalhador, proprietário apenas de sua força de trabalho, é livre para vender sua força, mas também é desvinculado dos meios de existência. Aí está a contradição da liberdade, Ou seja, trata-se da liberdade relativa que se apresenta no modo de produção capitalista, liberdade contraditória, pois os indivíduos aparecem como livres e não-livres ao mesmo tempo. Neste contexto, Marx ao negar as formas aparentes e fantasmagóricas, expõe além das contradições do capital as contradições da liberdade burguesa (MARX, 2011).

Com o desenvolvimento e a complexificação do processo de trabalho, há a incorporação da ciência no processo de produção, exigindo-se que o trabalhador possua o conhecimento necessário para que continue a vender sua força de trabalho de maneira satisfatória aos donos dos meios de produção.

Há, nesta conjuntura, a necessidade da generalização da escola para o domínio da escrita. A forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. A partir disso, a tendência é atribuir à escola tudo aquilo que é educativo. Esta seria o que Saviani chamou de educação em sentido estrito, que surge por força da divisão de classes, sendo influenciada diretamente pelos interesses de classe, nesse caso, da classe dominante.

Diverso do que se imaginaria, visto o que motivou a ascensão dos burgueses enquanto classe revolucionária, a escola direcionada aos trabalhadores na sociedade capitalista hodierna tem como objetivo a instrução básica, ficando restritas a habilitações profissionais. Há, nesse sentido, a clara divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Torna-se nítido que a sociedade burguesa reconstituiu a diferença histórica entre as escolas da elite e as escolas para as massas, agora, institucionalizadas. Para a elite é direcionada uma educação escolar que os permita manter seu *status quo*, enquanto aos filhos dos trabalhadores é dada uma educação escolar básica que ceife todas as suas chances de se apropriar das objetivações produzidas historicamente pela atividade humana.

Não é difícil compreender o porquê dessa contradição. Ora é visto a falácia de uma educação de qualidade, ora percebe-se que a educação para os trabalhadores não cumpre o objetivo mínimo de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados. Saviani (1994) reflete que o saber é força produtiva, isso porque a sociedade moderna converteu a ciência em potência material:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994, p. 09).

A citação torna mais contundente o que se tentou explicitar sobre a contradição da educação escolar na sociedade capitalista. Salienta-se que, apesar da subsunção do trabalho à lógica do capital, a educação ainda guarda seu sentido ontológico. Essa crença é necessária, pois a escola, lugar que a educação formal ocorre na sociedade atual é onde a classe trabalhadora tem acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, ainda que de maneira muito superficial. Diante disso, afirma-se, a partir de Dermeval Saviani, que a educação no sentido amplo e a educação em seu sentido estrito não se separam, uma está contida na outra, de maneira dialética.

A categoria trabalho, como fundante do ser social, difere daquele conceito explicitado no início deste texto, quando se trata do trabalho no modo de produção capitalista. Com a ascensão da burguesia, o trabalhador, antes servo, agora "livre", vende sua força de trabalho aos grandes proprietários.

Além disso, antes da sociedade ser dividida em classes, o homem participava de todo o processo de trabalho e se via no objeto final de seu esforço. Agora, o trabalhador assalariado, participa de um dos momentos da produção e o produto final de seu trabalho lhe é estranho. Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a alienação do trabalho é ainda mais intensificada.

Com o advento da tecnologia, da internet e da informação, surgiu um novo modelo produtivo. Neste novo modelo produtivo, com a ciência incorporada aos processos de produção, a exigência à escola é outra. Como dito anteriormente, o saber é força produtiva e o acesso a esse saber não poderia chegar às massas, pois “é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 09).

Esta problemática, porém, foi contornada com o modelo fordista taylorista de produção que vigorou até meados da década 1970. Tendo como principais características a produção em série e em larga escala, o que se exigia do trabalhador era que executasse a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho. A educação escolar, nesse sentido, deveria preparar o trabalhador e aqueles que fariam parte do mercado de trabalho, para que exercessem uma profissão determinada. Não havia a preocupação com uma formação de pensamento crítico ou criativo, pois o trabalho era fragmentado, desta forma o trabalhador só precisava dominar algum saber básico.

A partir da década de setenta, a situação da produção é outra. Surge então, o modelo toyotista de acumulação flexível, que vigora até os dias atuais. Por conta da crise de produção causada pelos enormes estoques, criou-se um novo modelo produtivo em que a principal característica era a flexibilização do trabalho; assim, um trabalhador pode exercer diversas funções. Essa flexibilização causou um grande número de desempregos nas indústrias. Nesse contexto, a escola deveria formar um novo trabalhador multifacetado, capaz de pensar, de ser criativo, resolver problemas, proativo, etc.

Diante de tudo isso, é possível perceber que a escola na sociedade atual serve aos interesses do capital. Para Althusser (1998), ela é um aparelho ideológico do estado. Não obstante, a concepção de educação apresentada neste trabalho é outra. Acredita-se

que a educação escolar é caracterizada, na sociedade atual, num duplo caráter, e este talvez seja o dilema de todo educador.

Saviani, ao apresentar as teorias da educação em *Escola e Democracia* (2008), separa-as em teorias não críticas e teorias crítico reprodutivistas. No grupo das teorias não críticas da educação estão as pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista<sup>5</sup>. Essas três pedagogias são consideradas não críticas por compreenderem que a escola possui uma função quase que salvífica, concebendo a escola apartada das relações sociais como um todo.

No que concerne às teorias crítico reprodutivistas, Saviani (1995), considera três teorias: teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE) e teoria da escola dualista. Diferentemente das teorias não críticas, as crítico reprodutivistas compreendem o papel da escola na sociedade, mas concebem-na apenas como responsável por reproduzir as relações de produção capitalistas. Nesse sentido, não advogam um caráter transformador para a educação escolar.

Distintamente desses dois grupos de teorias da educação, leva-se aqui em consideração a contradição da escola. A escola, não está apartada da sociedade, ao contrário, estão intimamente ligadas. Nesse sentido, não é ilusório acreditar numa relação dialética, em que uma tem influência na outra. Ao mesmo tempo em que aliena e segue às diversas prerrogativas legais que atendem aos interesses da classe dominante, é na escola que a educação formal ocorre. Mesmo que de forma ainda superficial, é na educação escolar que os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores têm acesso ao conhecimento elaborado. Este deve ser, pois, um espaço de luta contra os antagonismos de classes.

Depois de expor as categorias trabalho e educação, é fundamental situar a categoria de educação do campo, compreendendo que ela é uma vertente da educação historicamente situada, da educação em sentido estrito, da educação formal capitalista. A educação do campo, entretanto, possui singularidades e, para entendê-las, é preciso discorrer sobre as categorias que a distingue da educação urbana, como campesino e

---

<sup>5</sup> Não é objeto deste trabalho discorrer sobre essas teorias, o objetivo é compreender porque o autor faz essa distinção.

campo; bem como perceber que ela é fruto de uma luta e que defende um projeto de sociedade. A essas considerações se presta o tópico que segue.

### **Educação do campo e a particularidade da escola para o homem do campo**

A particularidade da educação do campo remonta de relações estabelecidas historicamente, nesse sentido, é preciso retomar alguns conceitos já trabalhados e os aprofundar, dando relevância ao que aqui se pretende explicitar. O campo, enquanto lugar físico foi onde a vida humana teve seu início e boa parte de seu desenvolvimento. Durante o comunismo tribal, por exemplo, o trabalho ocorria no campo e do campo, sendo a caça a principal atividade.

Marx (2005, p. 112 apud Ribeiro, 2010, p. 90)<sup>6</sup> faz uma distinção entre as comunas primitivas e as comunas agrícolas para compreender o desenvolvimento do homem no comunismo tribal. As primeiras ainda eram isoladas, enquanto às segundas se relacionavam com outras comunas, principalmente para a troca de bens. Além disso, nas comunas agrícolas, assim como nas comunas primitivas, a terra ainda era comum, mas na primeira a terra poderia ser repartida entre os agricultores que podiam lavra-la individualmente.

Com a origem da propriedade privada da terra surge também a divisão social de classes. Os que trabalhavam e os que viviam do trabalho alheio. Na sociedade antiga, os proprietários que surgiram no comunismo primitivo transformaram-se nos grandes senhores, proprietários não só dos meios de produção e instrumentos de trabalho, mas também de escravos, isto é, da força de trabalho.

Já na Idade Média, com o trabalho servil, as relações sociais, que se davam de forma “natural”, bem como as relações de produção, começam a ser deslocadas do campo para as cidades que estavam se formando. É assim que a sociedade moderna se forma, se caracterizando “pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo” (SAVIANI, 1994, p. 04).

Nesse novo modo de produção a agricultura que outrora era a principal atividade de trabalho, tende a ser submetida cada vez mais à indústria, num processo de mecanização das atividades agrícolas. É nítido, até este ponto, que na história da

---

<sup>6</sup> Utiliza-se aqui a referência de Ribeiro do pensamento de Marx por ser um texto de difícil acesso.

humanidade a relação do homem com a terra marca de forma decisiva sua evolução, bem como o momento em que as atividades ligadas ao trato com a terra começam a ser transformadas pela inclusão do maquinário na agricultura.

Diante disso, o padrão urbano impera como símbolo de avanço e progresso, enquanto o campo é tratado como o lugar do atraso, ainda que regido pelas relações urbanas. Essa relação pode ser melhor identificada se observarmos as palavras derivadas de campo:

*rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. Se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado (SAVIANI, 1994, p. 06, grifos do autor).

Nesse contexto, formou-se um grande contingente de trabalhadores rurais. Esses trabalhadores rurais ou da terra, como considera Vendramini (2000, p. 24), constituem-se de “assalariados temporários e permanentes, arrendatários, meeiros, produtores integrados às agroindústrias e produtores familiares que possuem alguns meios de produção, porém não suficientes para prover sua subsistência, ao lado de produtores tecnificados.”.

A educação, nesse cenário, como já explorado no tópico anterior, está intimamente ligada ao processo civilizatório e possui o discurso do papel político de formar para a cidadania, isto é, para a vida na cidade. No Brasil, este processo, ainda que tardio se comparado à Europa, marcou profundamente o desenvolvimento da educação e de maneira mais incisiva a história da educação voltada ao homem do campo.

Na história do Brasil, desde a chegada dos portugueses em 1500, houve grande exploração das riquezas e principalmente dos povos indígenas. Mais tarde, a exploração se estendeu aos africanos e imigrantes pobres vindos da Europa. Os índios foram expulsos de suas terras, que foram divididas entre os portugueses e depois, em 1530, com as capitânicas hereditárias, foram entregues aos donatários no sistema de sesmarias. (GARCIA, 2012, p. 460). Nesse contexto e por muito tempo, a força de trabalho no Brasil, caracteristicamente agrário, era escravizada, o que representou a acumulação de grandes terras nas mãos de poucos proprietários.

No que diz respeito à educação, a primeira manifestação de uma tentativa de institucionalização, foi a Companhia de Jesus, formada pelos Jesuítas, responsável por catequizar os índios, com objetivo de “adestrá-los” por meio do método de estudo Ratio Studiorum. Os Jesuítas permaneceram no Brasil e responsáveis pela educação de 1549 a 1759, quando foram expulsos por ação comandada pelo Marquês de Pombal. (COTRIM, 1995, p. 96).

A escravização é abolida em 1888, com a Lei Áurea, o que não significou o fim dessa realidade em todo o Brasil. Os povos escravizados não tinham acesso algum à cultura ou ao ensino, pois não havia, por parte dos governantes e da classe social que estava no poder interesse na educação dos camponeses. Isso porque, as técnicas e equipamentos extremamente arcaicos utilizados no cultivo não exigiam nem mesmo alfabetização por parte dos trabalhadores escravizados, o que contribuiu para a ausência de uma proposta de educação do campo ou rural.

Com o fim da escravização houve um grande processo migratório para os grandes centros, ocasionado pela procura de condições mais dignas de vida. Porém, a educação rural só entra em discussão no âmbito jurídico em meados do século XX, já no período republicano, a partir dos debates que reiteravam a importância de uma educação que barrasse o movimento migratório e elevasse a produtividade do campo.

Em 1923 com o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, há o registro da importância dos patronatos nas questões agrícolas. O dever de ensinar aos camponeses foi dado aos patronatos, instituições que deveriam atender aos menores pobres das regiões rurais e aos das zonas urbanas que demonstrassem interesse e tivessem habilidade para a agricultura, o objetivo era o desenvolvimento agrícola e a “transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”. (BRASIL/MEC, 2001, p. 09).

Já na década de 1930 há uma quebra com o colonialismo e com a defesa da vida no campo. Isso porque o modelo vigente de produção estava em transição de agrário-exportador para urbano-industrial. Nesta mesma época, no âmbito educacional, surge o movimento dos pioneiros da escola nova, através de um manifesto assinado por diversos educadores do Brasil. E mais uma vez, não havia interesse na educação dos

camponeses, já que com o desenvolvimento industrial a ênfase das políticas públicas recaía sobre a cidade.

O fato de até meados de 1890 o Brasil ainda ter como modo de produção e trabalhista o escravismo contribuiu para o agravamento da situação da educação do campo, excluída da legislação educacional. Além disso, a sociedade brasileira, inspirada pela cultura Europeia, tinha uma concepção muito “urbanocêntrica” (BASBAUM, 1975).

Todo esse cenário marcou profundamente a Educação do Campo no Brasil. É importante refletir que a situação da educação pública já era ruim, mas a situação se agravava em relação aos povos do campo. Até então, não havia políticas públicas específicas para o Campo, apenas campanhas, projetos e programas, de caráter compensatório e paliativo, sob o discurso da cidadania, o que negava o campo como lugar de vida, não considerando suas especificidades.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a necessidade é outra e mais uma vez a escola serve para atender a essas necessidades, da elite brasileira e também dos latifundiários. A necessidade é que todos saibam ler e escrever, isso teve início com o desenvolvimento industrial e, mais tarde, com as cobranças dos organismos internacionais para que o Brasil diminuísse as taxas de analfabetismo em prol do “desenvolvimento”.

Ainda, o desenvolvimento industrial, a partir da década de 1950, trouxe a crença de que com a urbanização os povos do campo desapareceriam, o que culminou com o fechamento de diversas escolas nas zonas rurais. Desta forma, a educação para esses povos do campo, mínima possível, tinham o caráter compensatório e emergencial, além de ser uma educação totalmente voltada para o trabalho agrícola.

Esse cenário só começa a mudar a partir de 1990, depois da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394 de 1996, que garantiu a universalização da educação, inclusive para os povos do campo. A LDB trouxe, junto com a grande luta e as reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras dos movimentos sociais, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas das Escolas do Campo, Parecer n.º 36/2001 e a Resolução n.º 01/2002 do Conselho Nacional de Educação.

No que se refere à identidade da Educação do Campo, esta deve ser construída a partir de uma cultura produzida através das relações mediadas pelo trabalho, no sentido da produção material e cultural da existência humana. A Educação do Campo busca, dessa forma, interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo (CALDART, 2010), assim como estimula a permanência dos jovens nesses espaços.

Esse é a reivindicação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Sem Terra, que está, desde seu período de construção na década de 1970, à frente da luta pela terra, pela ampliação do projeto de sociedade no sentido de superar as condições de vida e trabalho precárias, reafirmados na luta pela reforma agrária.

A discussão sobre a reforma agrária se divide em três conceitos, conforme explica Stédile e Fernandes (2005), e as maiores confusões de interpretação surgem por falta de conhecimento dessas três vertentes. A primeira delas, segundo o autor, é a reforma agrária clássica, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial em alguns países da Europa. Impulsionada pelas burguesias pré-industriais, o movimento de luta pela democratização da propriedade privada da terra objetivava transformar os camponeses em pequenos produtores autônomos, movimentando o mercado em ascensão.

O êxito desses movimentos pela reforma agrária se deu por serem feitas de forma massiva, por terem sido rápidas e por impor, em alguns países, tamanhos máximos de propriedades. Todavia, esse cenário não ocorreu no Brasil, pois:

[..] se implantou desde a colonização um capitalismo dependente, baseado na agricultura de exportação que se constituiu sobre a base da grande propriedade. Portanto, um capitalismo dependente, colonial, exportador não precisa fazer reforma agrária, dividir a terra para haver crescimento econômico. (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p. 158).

Esse fato citado é o causador do segundo conceito de reforma agrária, difundindo de maneira difusa principalmente pelo poder público. No Brasil, atualmente e segundo as colocações de João Pedro Stédile em entrevista ao Bernardo Mançano Fernandes (2005), o que existe é uma desconcentração de terra. Há uma confusão clara entre políticas de assentamentos e reforma agrária: o primeiro consiste em uma política de assistência social, paliativa, de distribuição de terras, enquanto o segundo trata de uma nova forma de sociabilidade, que vai além do fim da propriedade privada da terra.

O terceiro conceito é utilizado pelos movimentos sociais, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - Contag, pelo Movimento dos Sem Terra – MST e pelas demais entidades que compõem o Fórum Nacional da Reforma Agrária. Nessa concepção, a reforma agrária visa eliminar dois problemas estruturais, a pobreza e a desigualdade social, estando assim relacionada com a luta de classes.

Diante disso, conforme Stédile e Fernandes (2005, p. 162), o MST que está à frente da luta pela reforma agrária enquanto novo projeto de sociedade, salienta a necessidade de trabalhar esse conceito amarrado à democratização da educação. Isso porque, na luta pela terra deve haver a correlação de forças que vai se alterando, conforme “a capacidade dos trabalhadores de aumentarem cada vez mais sua capacidade de organização, de mobilização, para ir avançando”.

É no contexto de efervescência da luta de classes no campo, principalmente pela reestruturação produtiva do capital internacional e a intervenção das empresas transnacionais na produção agrícola (CALDART, 2009, p. 47), que emerge a necessidade de uma Educação do campo e para o campo que atenda a exigência histórica de democratizar o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade, bem como a produção desses conhecimentos.

Essa discussão de uma educação voltada aos interesses formativos dos povos do campo é recente na realidade educacional brasileira, como pontua Caldart, pois surge apenas em 1998, a partir da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia – GO. Dessa primeira Conferência Nacional foi deliberado um grupo de Articulação Nacional Para uma Educação Básica do Campo com sede em Brasília, responsável por defender os direitos e reivindicações dos movimentos sociais dentro das políticas públicas. Dentre as conquistas desse grupo estão as Diretrizes Operacionais Para uma Educação Básica do Campo de 2012, que se contrapõe veemente ao conceito de Educação Rural.

A Educação do Campo defendido pelos movimentos sociais é mais amplo que o conceito de Educação Rural, pois:

[...] a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de desenvolvimento do campo, desenvolvimento este, segundo

seus percussores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista. (CARVALHO, 2011, p. 74).

É nesse sentido que a escola do campo passa também a ser vista em seu caráter político, como estratégia para a Reforma Agrária. Todavia, apesar da Educação do Campo ter centrado suas forças na escola do campo, luta permanentemente “para que a prática de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir além dela enquanto projeto educativo.” (CALDART, 2009, p. 38). Essa compreensão parte da premissa de que a “Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela” (Idem, ibidem), isto é, vai além da educação escolar, institucionalizada pelo modo de produção capitalista, na busca por uma educação emancipadora.

Já na segunda Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), ocorrida no ano de 2004 também em Luziânia – GO, foi discutido os avanços e as reivindicações deste movimento, trazendo a discussão da formação de trabalhadores em educação, dentro de uma política permanente e específica de valorização do trabalho docente. Ainda, os movimentos sociais que compõem a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo:

[...] defendem a importância de uma articulação permanente entre formação inicial e continuada, colocando que o conhecimento adquirido na formação acadêmica deve ser reelaborado no exercício da atividade profissional para tender a mobilidade, a complexidade e a diversidade de situações educativas do campo (CARVALHO, 2011, p. 76).

A educação do campo, pensada neste prisma, possui uma especificidade que se contrapõe ao modelo anterior de educação rural, que tinha como propósito a permanência do latifúndio, a valorização do capital e a expropriação dos trabalhadores do campo.

Todavia, é preciso considerar que apesar da existência de decretos, resoluções e portarias que tratam de políticas públicas direcionadas às especificidades do campo, como é o caso da legislação acima citada, isso não garante que estas sejam implementadas de acordo com o que está posto no texto da lei, sendo necessário que a sociedade civil e os movimentos sociais se organizem com vistas a reivindicar e acompanhar o cumprimento das proposições da lei, levando em consideração que a

educação é um direito de todos e um dever do Estado, como apregoado na Constituição Federal de 1988.

Nesse prisma, compreende-se que foi no bojo dos conflitos sociais que se originaram os movimentos sociais e a partir das suas reivindicações e suas lutas históricas se constituiu a educação do e no campo. Reside aí a importância da educação, no sentido de formar os povos do campo politicamente, com conhecimentos científicos, numa perspectiva de uma formação emancipatória para avançarem na luta por um novo projeto de sociedade. Para Alencar (2010):

[...] considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (ALENCAR, 2010, p. 209).

Para que esse modelo de formação se efetive na educação do campo, é preciso que a escola do campo e a formação dos educadores do campo não reproduza o currículo urbano na zona rural, mas se paute na valorização e produção de conhecimentos, nas especificidades da história e da luta dos povos do campo. Para a autora já citada acima, a demanda “é de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo” (ALENCAR, 2010, p. 210).

Para Caldart (2010), apesar da Educação do Campo ter se centrado na escola, a luta é para que a educação que orienta suas práticas se descentre da escola e se vincule à vida, à realidade dos sujeitos.

Diante desses argumentos, Alencar (2010) afirma que não há professores preparados para atenderem a esses paradigmas da Educação do Campo. Um dos motivos é o fato de que não há na história a prática na formulação de políticas públicas que atendam a especificidade da Educação do Campo, o que reverbera tanto na formação quanto nos demais fatores que precarizam o trabalho docente.

Em suma, a educação do campo, situada aqui como uma particularidade, deve proporcionar ao indivíduo singular do campo a apropriação do conjunto de objetivações produzidas historicamente pela universalidade do gênero humano. A escola do campo é, nesse sentido, o lugar onde o homem do campo tem acesso, ainda que de maneira superficial, aos conhecimentos sistematizados. A luta a ser travada encontra-se no campo da contradição, pois apesar de a escola reproduzir o modo de produção capitalista, ela também reproduz as possibilidades de superação. É necessário apropriar-se desses espaços para que se cumpram os objetivos da educação do campo aqui já proclamados.

### **Referências bibliográficas**

ALENCAR, Maria F dos S. *Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo*. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república - de 1940 a 1967*. 2 Ed. v. 3. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25/01/2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2001.

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

CALDART, R .S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (org.) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Molina, M. Castagna, MDA/MEC/BRASÍLIA, 2010.

CARVALHO, Marise Sousa. *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. Tese de doutorado: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011.

CNEC II - *Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Por Uma Política Pública de Educação do Campo)*. Luziânia GO, ago., 2004.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli S, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) - Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner; e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: [www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf). Acesso em: 16 de jul. 2017.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abril. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Edição comemorativa. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.º 40., p. 143-155, jan./abril., 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente Brasileira: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 3. Ed, 2005.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000