

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DO CAMPO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO BRASIL: CRÍTICA À TESE HEGEMÔNICA

DRA. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE

Licenciatura Educação Física, Universidade Federal de Alagoas –

Campus Arapiraca (Arapiraca – Alagoas – Brasil)

E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

RESUMO

Trata-se da análise materialista histórica e dialética de 433 estudos (teses e dissertações) acerca da educação dos trabalhadores do campo. O objetivo é expor a crítica à tese hegemônica identificada, com ênfase nas consequências para a formação destes trabalhadores. A análise se pautou nas premissas epistemológicas e na crítica da educação. Constatou-se que a tese escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais aparece em 236 estudos, cuja consequência para a formação dos trabalhadores é o esvaziamento fragmentação de sua compreensão acerca do real, o que nos coloca diante do desafio de buscar alternativas teóricas para esta problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Produção do conhecimento; educação do campo; formação humana; crítica da educação.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma tese de doutorado que analisou criticamente 433 estudos em nível de teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerando as expressões exatas *Educação do campo*, *Educação rural*, *Escola rural* e *Educação no campo*. O objetivo é expor a crítica à tese hegemônica identificada nos estudos, com ênfase nas consequências para a formação dos trabalhadores do campo, que vem enfrentando nos últimos anos o aprofundamento da reestruturação produtiva no campo, calcada no mercado de terras, do modelo produtivo do agronegócio, o que segundo Rosset (2004), exige a propagação do latifúndio com consequente expropriação de terras dos trabalhadores e sua submissão ao capital enquanto força de trabalho, temporária e desregulamentada.

Ao dialogar no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte sobre a tese, o fazemos no Grupo de Trabalho Temático Movimentos Sociais, pois este tem sido um lócus no qual o debate acerca da educação do campo vem avançando, assim como, considerando que apenas uma dentre as 433 produções, ser da área da Educação Física, o que indica a necessidade de ampliação dos estudos, sendo nossa intenção discutir sob quais parâmetros teóricos e políticos isso poderia desenvolver-se, já que a educação dos trabalhadores do campo se situa nas necessidades históricas da classe trabalhadora em luta.

De acordo com o método de conhecimento que nos aproximamos (materialismo histórico dialético), as relações entre as características lógicas das pesquisas e suas determinações históricas tem sua compreensão baseada no fato de que *a análise da lógica de um determinado fenômeno na sua forma mais desenvolvida é a chave para a análise do processo histórico de desenvolvimento deste fenômeno*. (DUARTE, 2003, p.68). Assim, sistematizamos as características gerais dos estudos considerando: a análise epistemológica proposta por Sánchez Gamboa (2007); e como parâmetro teórico-metodológico a crítica da educação sugerida por Enguita (1985).

Sobre a análise epistemológica, destacamos que o crescente interesse dos pesquisadores brasileiros pela problemática da educação dos trabalhadores do campo indica a necessidade de análises críticas que nos permitam indagar que tipo de pesquisa está se realizando, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas, tarefas atribuídas aos estudos epistemológicos, segundo Sánchez Gamboa (2007). A identificação da tese hegemônica defendida respeitou o conteúdo apresentado nos resumos. Conforme aponta o autor acima mencionado, os pressupostos ontológicos são elementos implícitos nas pesquisas, os

quais necessitam ser trazidos à tona para serem criticados. Estes foram encontrados nos elementos fundamentais das pesquisas (problema, objetivo geral, metodologia, resultados e conclusões), de caráter obrigatório em resumos de teses e dissertações, cuja opção não é arbitrária, guardam a visão de mundo do pesquisador; encarnam sua concepção da relação sujeito-objeto; o grau de relação entre o fenômeno estudado e a totalidade concreta. Resumos com dados insuficientes foram desconsiderados. A partir disto buscamos as regularidades das teses defendidas, organizando-as em grupos de problemáticas, criticando-as frente às necessidades dos trabalhadores no início do século XXI.

Quanto à crítica da educação, Enguita (1985) aponta alguns critérios. Em *primeiro lugar* se trata de uma crítica, algo construído por oposição (*a la contra*), não sendo possível encontrar em Marx a intenção de elaborar um modelo de educação a partir do qual seria medida a educação existente ou que seria preparada a educação do futuro. Em *segundo lugar*, a crítica tem que ser *materialista*, e não a partir de possíveis ideais educativos ou de uma determinada ideia definida de homem e das suas necessidades, mas sim o homem que vive dentro de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, dos quais emergem necessidades históricas e sociais, entre as quais estão as necessidades no aspecto educativo. Em *terceiro lugar*, a crítica não deve perder em momento algum a visão de totalidade histórica e social, devendo abarcar todas as vias através das quais se produz e reproduz a consciência social e individual. As instituições educativas, não serão tomadas como naturais, mas como produto histórico e social que só pode ser compreendido dentro do transcurso da totalidade da qual faz parte. Em *quarto lugar*, considerando que a educação inculca uma série de valores, ideias, atitudes etc., o objetivo da crítica marxiana não é opor a estes valores outros distintos e alternativos, mas mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais que lhes são subjacentes, e contribuir com a destruição de tais bases materiais. Em *quinto lugar*, se a ideologia e as superestruturas sociais (dentre elas o aparato educativo) encontram sua explicação na crítica à economia política, a análise econômica terá muito a dizer sobre o papel da educação no processo geral de produção social, seu surgimento enquanto necessidade social, e as potencialidades da antítese entre as necessidades criadas e as realmente satisfeitas no terreno da educação. Em *sexto lugar*, há que se compreender a valoração crítica da educação realmente existente, de aspectos que contribuem para os sucessos ou fracassos no campo da educação. Esta não se deterá à enumeração de obstáculos que a organização da sociedade põe na realização de qualquer ideal educativo que pretenda transcendê-la, devendo localizar tendências já existentes dentro da sociedade atual que permitam prever, uma vez livres de entraves, as tendências da educação do futuro. (ENGUITA, 1985, pp. 85-87).

Explicitados os critérios para análise e crítica, expomos as características das fontes e amostra. As fontes foram teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2009, cujas informações estavam disponíveis no banco de teses da CAPES, sendo estas as selecionadas: *Educação do Campo* (125 estudos); *Educação no Campo* (25 estudos); *Educação rural* (161 estudos); e *Escola rural* (122 estudos), totalizando uma amostra de 433 estudos.

O banco de teses e dissertações da Capes, disponibiliza um acervo que se inicia em 1987. Para efeito de finalização da pesquisa, encerramos a busca em 2010. A partir da busca das regularidades identificamos nos estudos as problemáticas abordadas: 1) Teoria Educacional; 2) Teoria Pedagógica; 3) Políticas públicas; 4) Formação de professores; 5) outras temáticas relacionadas com a educação no meio rural. No interior de cada um destes grupos, foram identificadas teses hegemônicas e antíteses, sendo a análise exposta referente à tese hegemônica.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO BRASIL

Antes de caracterizarmos a produção científica, há que situarmos os estatutos do termo “rural” e “do campo”, que explica a busca pelas expressões enunciadas e os resultados apresentados. A *Educação do Campo* surge como crítica à educação até então oferecida aos trabalhadores do campo, a educação rural como escolarização elementar (1ª à 4ª séries) oferecida aos filhos dos trabalhadores, e que aparece como apêndice na legislação educacional pelo menos até a década de 1990. (RIBEIRO, 2010, p.39). Vendramini (2010, p. 127), aponta que a mobilização dos movimentos sociais organizados *mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo*. Porém, ao submeter a conceituação *Educação do Campo* à dialética, questiona as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade na atualidade, o que considera uma falsa dualidade, pois *a formulação “Educação do Campo” pressupõe a diferenciação com uma suposta educação da cidade*. (Idem, p.128). Segundo a autora, e concordamos, é preciso considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas. *A Educação do Campo torna-se uma particularidade do universal, e para compreendê-la, é necessário nos valeremos do recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular*. (VENDRAMINI, 2010, p.129). Nesta perspectiva é que realizamos as primeiras constatações acerca das características dos estudos.

Entre 1987 e 2009 (22 anos) foram produzidos 161 estudos sobre *Educação Rural*; em cerca de 1/3 deste tempo (sete anos, entre 2003 e 2009) foram produzidos 125 estudos sobre *Educação do Campo*, e 83 estudos com a temática da *Educação Rural*, destacando-se quemais da metade destes(52,53%) ter sido produzida nos mesmos sete anos.

Os estudos acerca da *Escola Rural* e *Educação Rural* se mantiveram em ascensão em todos os anos (desde 1987 até 2009), e a partir do ano 2000, aumentou substancialmente. Em paralelo, aumentaramos estudos sobre a *Educação do Campo*. Não houve, a partir do cunho desta expressão e concepção, uma 'extinção' da expressão e concepção de *Educação Rural*, o que indica que estas *podem ser* concepções diferentes que se confrontam em um determinado momento histórico explicando e direcionando distintamente a educação dos trabalhadores do campo.

Ao buscarmos o ponto de partida dos estudos sobre a *Educação do Campo*, identificamos uma forte crítica à concepção da *Educação Rural*, mesmo que o conteúdo desta crítica seja, em nossa análise, questionável, pois por diversas vezes os estudos que se valem destas diferentes terminologias, defendem concepções semelhantes. Um exemplo é o fato de 21 estudos dentre os 68 que tratam da *Educação rural* defenderem a tese da organização do trabalho pedagógico pautada na realidade do meio rural, com ênfase na valorização do sujeito (o aluno, seu saber, sua cultura) e do seu cotidiano (realidade, contexto rural); e 46 estudos em *Educação do campo* dentre 63, defenderam a mesma tese.

Quanto à aparência do fenômeno, a *Educação do Campo* e a *Educação Rural* adquirem forma e conteúdo distintos. Mas e na essência? O que faz com que se tornem *essencialmente* distintas do ponto de vista epistemológico, principalmente no que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos e ontológicos? Segundo Kosik (1976), na perspectiva dialética, o processo do conhecimento distingue a representação e o conceito sobre a realidade, separa o fenômeno (aparência) e a essência. *Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência* (KOSIK, 1976, p.12). Neste intuito-passaremos a expor a tese hegemônica identificada na produção analisada a fim de trazer à tona a essência do que está sendo defendido em termos da *Educação do Campo* e as consequências para a formação dos trabalhadores.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL – DIFERENTES NA APARÊNCIA, E NA ESSÊNCIA?

A tese hegemônica da *escola/educação com conteúdos e saberes do e para o meio rural, pautados no cotidiano e na identidade cultural dos sujeitos das áreas rurais* aparece em todos os grupos sob diferentes formas.

No *Grupo 1* (teoria educacional) verificamos que, dentre os 76 estudos acerca da *escola/educação rural*, esta tese aparece em 26 deles; colaboram com a sua sustentação, oito estudos que consideram a escola rural *urbanizada*, que descharacteriza a formação rural do jovem, e deveria contribuir para sua manutenção no meio rural. Esta tese oculta a defesa da oposição, fragmentação, isolamento entre campo e cidade, limitando a formação do jovem ao contexto estritamente rural. Um terceiro grupo de 14 estudos fortalece esta concepção, ao tomar a *educação rural* como promotora da cidadania e da transformação da realidade local. Estas teses aparecem em 47 estudos (51,6%) do total do 'Grupo 1', e tem como pano de fundo, do ponto de vista da relação sujeito-objeto, a concentração no sujeito, que é tomado como principal critério para definição da função social da escola e da educação. A realidade objetiva passa a ser considerada aquilo que envolve este sujeito, ou seja, os elementos do cotidiano imediato que este consegue capturar através da sua convivência com o meio e com os outros sujeitos. Há um claro recorte e isolamento de uma determinada parte do real circunscrita aos limites do próprio sujeito. Estas características também são observadas em cinco dos 12 estudos acerca da *educação do campo*, e em um dos três estudos sobre *educação no campo*. Em síntese 54 estudos (cerca de 60% do grupo) se alinham a esta tese.

No *Grupo 2* que trata da teoria pedagógica, esta tese aparece em 93 estudos, nos quais vigora a ideia do *sujeito (aluno) e do seu cotidiano (realidade) como centro e critério para a organização do trabalho pedagógico*. São assim distribuídos: *escola rural* com 22 estudos de um total de 57; *educação rural* com 20 estudos de um total de 68; *educação no campo* com cinco estudos de um total de dez; e *educação do campo*, com 46 estudos de um total de 63. Corroboram os nove estudos (*escola rural*) que tomam os valores éticos e morais como critério para a organização do trabalho pedagógico, assim como os 17 estudos (14 em *educação rural* e três em *educação no campo*) que consideram que as proposições pedagógicas são base para melhoria da qualidade de vida, contribui na construção de sujeitos autônomos, transformação social e cidadania. São 117 estudos que tomam esta tese como fundamento para a organização do trabalho pedagógico, dos quais 46 (ou cerca de 40%) são em *educação do campo*, cujo pressuposto era se opor à concepção de *educação rural*. Somam-se a estes ainda, os 16 estudos que tomam não o aluno, mas o professor como centro da organização do trabalho pedagógico. Três estudos em *escola rural* tomam os sentidos e significados construídos pelo professor na sua prática como centro da organização do trabalho pedagógico; sete estudos em *educação rural* em que o professor produz o seu saber a partir da sua realidade; um estudo em *educação no campo* em que o professor ressignifica sua prática; e cinco estudos em *educação do campo* nos quais o professor e seu cotidiano são o

centro da organização do trabalho pedagógico. Dentre os 198 estudos do *Grupo 2*, identificamos 133 (cerca de 67%) que sustentam esta tese.

No *Grupo 3* (políticas públicas), a tese hegemônica se expressa nos cinco estudos nos quais se aponta a necessidade de uma política para suprir as necessidades e especificidades da *educação rural*; e nos dez em que as políticas públicas para a *educação do campo* deve partir das especificidades dos sujeitos/grupos/movimentos sociais e proporciona a inclusão social, cidadania e desenvolvimento. Contribuem ainda, quatro estudos nos quais as políticas para a *escola rural* são direcionadas à cidadania e o desenvolvimento na construção de uma sociedade menos desigual; e três estudos em que as políticas públicas para a *educação rural* promovem a cidadania, e vantagens econômicas e sociais. São ao todo 22 estudos (33,33%), dos 66 que compõem o grupo, que sustentam a tese hegemônica.

No *Grupo 4* (formação de professores), se expressa a tese do sujeito e do cotidiano como fundamentos para a *educação* no meio rural da seguinte forma: um estudo sobre a *escola rural* que defende uma formação específica para o meio rural; nove estudos em *educação rural* defendem uma formação a partir do meio rural; cinco estudos sobre a *educação do campo* como novo paradigma para a formação superior, cuja referência é o sujeito do campo, sua cultura, identidade e o cotidiano escolar. Ainda em relação à *educação do campo*, outros cinco estudos apresentam os sujeitos como responsáveis por sua formação, a qual é pautada nas especificidades, saberes da prática e percurso de vida. O grupo se completa com um estudo que defende uma formação específica na *educação do campo* como política para formação docente. Ao todo, dos 37 estudos que compõem o grupo, 21 (57%) apresentam esta tese de fundo.

No *grupo 5*, que reúne estudos que tratam de problemáticas relacionadas com a *educação* no meio rural, esta tese se expressa em seis estudos em *escola rural* que trata com interesse pela construção de identidades e do sujeito.

Pautando-nos na lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, buscamos responder o que significa em termos qualitativos, que 236 (cerca de 55%) das 433 teses e dissertações apoiam seus argumentos no que se reconhece como pragmatismo. Consideramos um grave ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito (senso comum) e à negação da função social da escola, da história, e com ela a história da luta de classes. É a esta essência a que nos referimos no sub título desta seção: qual a consequência da tese hegemônica para a formação humana dos trabalhadores do campo? Vê-se que as teses apresentadas estão voltadas aos elementos imediatos do cotidiano do aluno, da escola, do professor etc. Mas em que constituem estes elementos 'cotidianos'? O que significa centrar o trabalho educativo no cotidiano dos sujeitos?

Buscamos em Heller (2008) uma análise acerca da estrutura da vida cotidiana. A autora aponta que o homem nasce já inserido em sua cotidianidade, e seguirá adquirindo todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade que faz parte, e exemplifica considerando *que quando um adulto aprende a segurar um copo e a beber no mesmo, ou utilizar garfo e faca, que a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais* (HELLER, 2008, p. 33). Não é isto que observamos nos estudos acerca da educação do campo/rural em relação à apropriação da categoria 'cotidiano'. Nos estudos, quando se trata do cotidiano, faz-se alusão ao cotidiano do sujeito, da escola, da comunidade, do assentamento, da sala de aula, da relação professor-aluno, do meio ambiente, do ambiente rural ou urbano, do campo e suas especificidades, da família etc., ou seja, de tudo aquilo que circunda o sujeito imediatamente como realidades autônomas. Porém, como reflete Heller, *o que assimila a cotidianidade da sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas "em si"*. (HELLER, 2008, p. 34).

Quando nos voltamos às condições de vida da classe trabalhadora no campo brasileiro, podemos verificar o que se assimila imediatamente 'em si', mas é necessário que sejamos capazes de compreender que o 'em si' é expressão do movimento mais geral das relações sociais que se estabelecem no modo de produção capitalista na atualidade. Sendo assim, a escola, a família, o meio ambiente, a sala de aula, todos necessitam estar localizados neste movimento, e não reduzidos a si mesmos. Conforme aponta a autora supracitada, *a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico*. (HELLER, p.34). Assim, na medida em que se isola o ser individual do ser genérico, passa-se a operar no que Heller denomina de *dinâmica básica da particularidade individual humana*, na qual se satisfaz as necessidades individuais do *Eu*. E assim, a educação no meio rural se dissocia da perspectiva de classe, das necessidades históricas do gênero humano. As próprias expressões educação rural, ou educação do campo, expressam uma determinada dimensão da dissociação entre campo e cidade (VENDRAMINI, 2010). Quando os pesquisadores pensam apenas no específico, no local, nas motivações particulares acerca da educação no meio rural, estes estão inevitavelmente contribuindo para que se mantenham os indivíduos na espontaneidade, que é a característica dominante da vida cotidiana (HELLER, 2008, p.47). Segundo esta,

As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente. (...). (HELLER, p. 48-49).

Assim, a identidade entre a escola e o cotidiano do sujeito, se converte na identidade entre o que a autora denomina de *correto* e *verdadeiro*, o que torna a atitude da vida cotidiana absolutamente pragmatista. Isto significa que o *correto* é *verdade* tão-somente na medida em que, com sua ajuda, pudermos prosseguir na *cotidianidade com os menores atritos possíveis* (Idem, p. 50). Tratando-se da função social da escola no meio rural brasileiro, estapode se prestar a minimizar os *atritos* próprios da luta de classes ao impedir que a classe trabalhadora se aproprie da genericidade humana através da escola, de forma que não haja sequer indícios de práxis enquanto atividade humana genérica consciente. Em outros termos, trata-se da identidade entre essência e aparência tornando a ciência, o conhecimento sistemático, dispensável.

Duarte (2001, p.31), também apoiado em Heller, nos ajuda a argumentar *lacontra* esta concepção em favor da contradição, ao explicar que: *na formação da individualidade para si, a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social*. Para o autor,

ao refletirmos sobre esse papel da educação escolar na formação do indivíduo, temos procurado dar mais alguns passos numa linha de interpretação do que seja a concreticidade social do indivíduo-educando. Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, ou seja, ao que ele é, mas de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana. (DUARTE, 2001, p.39-40).

Se confrontarmos a situação anterior da *educação rural* com a *educação do campo* de hoje, podemos observar se houveram avanços significativos próprios de uma mudança de paradigma educacional. Não queremos cair na tese idealista de que as ideias determinam o real, mas se considerarmos que a *educação do campo* surge com um movimento político real, estas ideias estão sendo até certo ponto, materializadas em proposições concretas.

Há uma forte tendência nos estudos em identificar o ato educativo com o cotidiano. Frente a isto, cabe retomar um elemento importante da análise de Heller (2008, p.57, grifo da autora), no qual, *a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação*. A alienação existe quando *ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção*. (Idem, p.58). Esta distância, no modo de produção do capital, é abismal, e se aprofunda a cada dia. Tomemos da atividade produtiva do meio rural, um dado que demonstra o grau profundo deste distanciamento causado pelo trabalho alienado à manutenção de homens vivos: em 2010, cerca de 925 milhões de

peças sofriam com fome crônica; a cada seis segundos uma criança morria devido a problemas relacionados com a desnutrição. O Diretor Geral da FAO¹, Jacques Diouf classifica a fome como *a maior tragédia e o maior escândalo do mundo*. Estes dados estão diretamente associados com a organização da agricultura no mundo, especialmente à segurança alimentar em meio aos interesses que estão por trás da produção agropecuária. Este é um exemplo da gravidade do afastamento do homem das condições de produzir sua existência – a morte por fome. Acrescente-se isto ao fato de nos encontrarmos no início da segunda década do século XXI, que em determinado aspecto, o grau de desenvolvimento dos meios de produção, é visivelmente alto. É, portanto, esta realidade que os estudos *omitem*, recortando o indivíduo de sua genericidade, e atribuindo à escola uma função igualmente alheia às necessidades concretas e históricas dos trabalhadores em luta.

CONCLUSÕES

Diante do objetivo de expor a crítica à tese hegemônica identificada nos estudos, com ênfase nas consequências para a formação dos trabalhadores do campo, consideramos imprescindível apontar que a tese hegemônica ignora um importante processo, inerentemente humano, quando se identifica a escola com o cotidiano, o qual nos permite compreender a realidade e as consequências desta abordagem para a formação humana, que é *a dialética entre objetivação e apropriação, enquanto dinâmica essencial da produção e reprodução da realidade humana*. (DUARTE, 2003, p. 22). Segundo o autor,

a apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (...). (DUARTE, 2003, p.24).

Considerando que a produção e reprodução da realidade humana dependem em última instância deste processo, o que se estaria reproduzindo através de uma

1. Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. 14 de setembro de 2010. 925 MILLONES DE PERSONAS SUFREN HAMBRE CRÓNICA EN EL MUNDO. Disponível em: <<https://www.fao.org/925mchw.asp>> .Acesso em: 18 dezembro 2013.

educação para o meio rural pautada na ideia de cotidiano, que rompe claramente com a dialética apropriação-objetivação? Entendemos que para o capital em crise estrutural é tático que os trabalhadores não dominem a ciência, a técnica e a cultura humana em geral enquanto elemento das forças produtivas (principalmente por meio da apropriação concreta dos meios de produção), assim como não os permita entender que posição ocupa na sociedade de classes.

Do ponto de vista da relação sujeito-objeto no processo cognitivo da pesquisa, há um claro recorte do real reduzido ao cotidiano da escola e do sujeito, dissociado das relações sociais mais gerais que os determinam. No que diz respeito à contradição entre o capital e o trabalho, entre o modo de produção e o grau de desenvolvimento das forças produtivas, esta concepção exclui qualquer menção a estes elementos. Estes fatos aproximam não só os estudos que defendem esta tese, mas todos os 236, às perspectivas pragmatista e pós-moderna.

Buscamos nas análises de Freitas (2005) do que tratam estas perspectivas, já que este pretendeu dar visibilidade a um contraponto às consequências da virada do capitalismo em direção à globalização e, a partir daí, da organização do movimento pós-modernista, que resultaram em impactos de alto poder destrutivo no campo da educação, por meio do pragmatismo e do subjetivismo. Uma das características destas abordagens é a insatisfação com os modelos de produção do conhecimento. Em relação ao sujeito, que para os materialistas históricos compõem uma relação dialética com o objeto, os pós-modernos adotam uma postura subjetivista, isolando-o e colocando-o no papel de um "leitor" cuidadoso do mundo; não tem preocupação com a verdade, já que não há um discurso geral, pois estes devem ser locais e múltiplos; os conceitos são apenas enunciados que nos fazem pensar, e não a representação da essência de um fenômeno. Disso decorre que: a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças em vez daquilo que descreve objetivamente um mundo existente independentemente do sujeito; sem nenhum padrão exógeno de verdade, é difícil entender como qualquer opinião possa ser errada ou qualquer prática injusta. Nanda (1999 apud FREITAS, 2005); ao combater a ideia de totalidade, tudo em nome do antiessencialismo, o pós-moderno abala sua própria capacidade de explicar historicamente fatos sociais e termina caindo no empirismo radical dos positivistas, já que os fatos são arrancados de seu contexto vivo para serem compreendidos apenas em isolamento, Malik (1999 apud FREITAS, 2005). Sanfelice (2003) sintetiza esta questão apontando um dilema extremamente importante:

A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as so-

iedades ou sujeitos, como já dito, subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo na história. Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa. É o fim da história em um capitalismo global triunfante ou o fim da história em direção à barbárie? (SANFELICE, 2003, p. 7).

No campo da educação, entendemos que esta proposição que reduz as possibilidades do vir a ser do sujeito ao seu cotidiano imediato e individual deixa de lado quaisquer possibilidades de este se localizar conscientemente em meio à genericidade humana por meio da apropriação da cultura elaborada, respondendo assim às necessidades do capital em sua crise estrutural.

Por outro lado, Caldart (2010) aponta as características fundamentais da *educação do campo*: teria surgido como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo; os protagonistas do seu processo de criação são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST; continua uma tradição pedagógica emancipatória; afirma as escolas do campo e sua crítica à escola (ou à ausência dela) e nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo; tem estreita relação com a luta de classes; vincula-se à política pública. Confrontadas com a tese hegemônica, estas características nos levam a questionar se esta tese estaria mesmo alinhada à perspectiva da classe trabalhadora em luta.

Diante das análises expostas, aponta-se a necessidade de buscamos alternativas que se aproximem cada vez mais do que a classe trabalhadora traçou como objetivo para a *educação do campo*. Para tanto, estamos defendendo uma tese como hipótese para dar continuidade ao debate teórico, com o objetivo de apontar antíteses sobre tendências para a educação dos trabalhadores. Trata-se do entendimento da necessidade de a classe trabalhadora vir a se apropriada base técnica e científica do trabalho, incluindo a compreensão dos nexos com o modo de produção e sua expressão no campo.

The Formation of Worker Countryside in Knowledge Production at Brazil: Critical the Hegemonic Thesis

ABSTRACT: This is the dialectical and historical materialist analysis of 433 studies (theses and dissertations) on the theme of education of rural workers. The aim is to present a critique of hegemonic thesis identified, with emphasis on the implications for the formation of these workers. The analysis was based on supposed of epistemology and critical to education. We found that the thesis of the school / education content and knowledge from and to rural areas, guided in the daily life and cultural identity of subjects in rural areas appears in 236 studies, and their implications for the formation of workers are the hollowing, the fragmentation of their understanding of reality, which confronts us with the challenge of theoretical alternatives to this problem.

KEYWORDS: Knowledge Production; Rural Education; Human Formation; criticism of education.

La formación de los trabajadores del campo en la producción de conocimiento en Brasil: crítica a la tesis hegemónica

RESUMEN: Este es el análisis materialista dialéctico e histórico de 433 estudios (tesis y disertaciones) cuyo tema es la educación de los trabajadores rurales. El objetivo es exponer la crítica de la tesis hegemónica identificada, con énfasis en las implicaciones para la formación de estos trabajadores. El análisis se basó en supuestos de la epistemología y de la crítica a la educación. Se encontró que la tesis de la escuela/educación con contenidos y conocimientos desde y hacia las zonas rurales, guiado en la vida cotidiana y la identidad cultural de los sujetos en las zonas rurales, parece en 236 estudios, y sus consecuencias para la formación de los trabajadores es el vaciamiento, la fragmentación de su comprensión de la realidad, lo que nos confronta con el desafío de buscar alternativas teóricas a este problema.

PALABRAS CLAVES: Producción del conocimiento; educación rural; formación humana; crítica de la educación.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. Pp. 103-126.

DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

- ENGUITA, M. F. *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid, Espanha: Ediciones Akal S.A., 1985.
- FREITAS, L. C. de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROSSET, P. O bom, o mau e o feio: a política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. *O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- VENDRAMINI, C. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010. p.127-135.

Recebido em: 7 abr. 2013
Aprovado em: 7 ago. 2013