

**A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO –
APONTAMENTOS PARA FORTALECER OS HORIZONTES
EMANCIPATÓRIOS**

**HUMAN FORMATION IN RURAL EDUCATION – NOTES FOR
STRENGTHENING EMANCIPATORY HORIZONS**

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Universidade do Estado da Bahia -UNEB

RESUMO

O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica cujo objetivo é discutir a perspectiva da formação humana na Educação do Campo, com base em uma pesquisa de doutoramento em Educação. Tendo como matriz teórica e de análise o materialismo histórico e dialético, as reflexões apontam que o atual estágio do capitalismo impõe a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes sob a clareza de que, além da terra e do modelo de agricultura, o conhecimento também é um elemento em disputa. Dentre os desafios, apresenta-se a necessidade de assegurar a reivindicação do acesso ao conhecimento acumulado como parte dos bens culturais produzidos pela humanidade, sendo, portanto, indispensável à criação de possibilidades concretas de um projeto de sociedade justo e emancipador. Para isso, ampliamos o debate sobre a formação humana na Educação do Campo, desde um diálogo entre as ideias de Karl Marx e Paulo Freire, entre autores que estão nas matrizes teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-crítica. Dentre as conclusões, afirmamos ser fundamental uma unidade teórica consistente e coerente com os objetivos da luta camponesa, os quais têm como finalidade máxima, a superação do capitalismo como modelo social.

Palavras Chave: Educação do Campo; Formação Humana; Conhecimento

ABSTRACT

This work consists of a bibliographic review whose objective is to discuss human formation perspective in Rural Education, based in a research for a doctorate degree in Education. Reflections, based on dialectical and historical materialism as analytical and theoretical matrix, point that the current phase of capitalism impose the necessity of understanding Rural Education in the context of



class struggle with the clarity that, besides land and agricultural model, knowledge is also an element of dispute. Among challenges, there is the necessity of assuring the claim for the access to accumulated knowledge as part of cultural goods produced by humanity, being, therefore, indispensable to the creation of real possibilities for a fair and emancipatory societal project. For this purpose, we expand the debate on human formation in Rural Education, through a dialogue between the ideas of Karl Marx and Paulo Freire, and through authors who are in theoretical matrices which ground Rural Education and historical-critical pedagogy. Among conclusions, we affirm that it is essential that there is a consistent and coherent theoretical unit with the goals of peasant struggle, which has as its utmost finality the overcoming of capitalism as a social model.

Key-words: Rural education; Human Formation; Knowledge

INTRODUÇÃO

As diferentes abordagens que constituem as bases teórico-práticas da Educação do Campo vêm sendo fortemente tensionadas nos últimos anos em busca de uma unidade teórica de perspectiva revolucionária, por duas razões. A primeira diz respeito ao avanço das forças do empresariado no território camponês, fortalecido pelo desmonte das políticas públicas e acrescido pelo respaldo do Estado (no período pós-golpe 2016) às ações violentas contra trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Por meio do ataque aos direitos sociais e pela construção de um discurso de naturalização das desigualdades como inevitáveis, o capital ocupa o controle sobre a definição de política e busca silenciar as vozes dissonantes que se contrapõem à lógica hegemônica. Essas vozes denunciam que a história não está determinada e que a realidade é forjada pelos homens e mulheres que se fazem sujeitos na permanente postura de inconformidade com as condições concretas que a vida real lhes apresenta.

Vendramini (2015, p. 50) sinaliza que a presença de novos elementos “na conjuntura do capitalismo global com novas modalidades de acumulação, mudaram a questão agrária centrada em parcerias nacionais de desenvolvimento do capitalismo no campo e sua contribuição para a industrialização”. Segundo Fernandes (2006, p.29), “no Campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais”,





porque sobre eles circulam interesses também distintos, que representam modelos de sociedade contrapostos.

A constituição distinta, território Camponês e território do agronegócio, para Fernandes (2006, p. 4), explicita a “conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias”. O campo brasileiro se constitui, desse modo, território disputado: de um lado os povos que defendem outro modo de produção da vida, as terras e águas como um bem natural indispensável para o equilíbrio da vida no campo e no planeta; do outro, as elites econômicas que disputam esses mesmos bens para acumular lucros e gerar riquezas para si, transformando a vida em mercadoria e de menor valor.

A segunda razão situa-se pela clareza de que não apenas as terras, as águas e a produção de alimentos estão em disputa no campo brasileiro. A Educação, o conhecimento, a escola também são territórios disputados e, por essa razão, Caldart (2009, p.40) nos lembra que “a Educação do Campo não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’, impondo novos desafios para as lutas dos movimentos sociais do campo.

Esse cenário tem reforçado a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes e o que está em disputa nas políticas de educação, sobretudo, quanto ao currículo. Esses elementos devem ser explicitados, uma vez que está entre as finalidades da Educação do Campo, constituir-se instrumento de transformação indispensável para superação do atual modelo social. Defendemos a tese de que é preciso avançar nas teorias pedagógicas que se articulam a esse entendimento e que fortalecem a perspectiva da formação humana como horizonte emancipatório. Reconhecemos, portanto, a necessidade de assegurar, na agenda de luta, a reivindicação pelo acesso ao conhecimento acumulado como parte dos bens culturais produzidos pela humanidade, indispensável para a criação de estratégias de contraposição à expansão do capital, de modo a garantir, para a classe trabalhadora do campo, maiores possibilidades de concretizar um projeto de sociedade justo e emancipador.

O trabalho em apresentação decorre de um estudo de doutoramento cuja tese foi defendida em agosto de 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da





Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob o título – *Além das Cercas, o que há: a Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital*. O objeto em discussão nesse artigo concentra-se na análise feita desde uma revisão bibliográfica sobre o conceito de formação humana na Educação do Campo, à luz do materialismo histórico e dialético, trazendo apontamentos sobre a indispensabilidade de considerar a formação humana como princípio e horizonte para a práxis pedagógica revolucionária na Educação do Campo e da necessária unidade teórica para esse fim.

1 A formação humana desde o diálogo entre as ideias de Marx e Freire

A ideia de formação humana, de imediato, nos parece uma redundância já visto que entre todos os animais, apenas os homens¹ – os seres humanos – podem ultrapassar seus traços instintivos e alcançar estágios evolutivos que não alteram apenas a si, também o mundo que o rodeia. Ou seja, só os homens transcendem sua condição natural, podendo chegar a dimensões inimagináveis, pois assumem o rumo da própria evolução, agindo sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades e objetivos. “[...] Numa perspectiva histórico-cultural, transformar a natureza significa conferir-lhe uma “forma” nova de existência material e simbólica” (PINO, 2006, p.50).

Para Marx (2004), o homem se diferencia dos outros animais pela “atividade consciente, livre”, o trabalho. Só o homem é capaz de atuar de forma intencional na natureza, transformá-la, à medida que transforma a si mesmo. Como Marx, Freire (1983) compreende que o processo de humanização só pode ocorrer em sociedade, isto é, na sua ação diante das questões que o ato de viver lhe impõe, pois o indivíduo é produto da história, articulado a um todo dinâmico, que lhe exige agir para além de suas necessidades físicas e imediatas. Freire (1983) também compreende o homem e a mulher como seres históricos em desenvolvimento e diz que, como seres historicamente situados em dado contexto, estabelecem relações com o mundo de

¹ Ao falar do homem, Marx trata da dimensão do gênero humano e não de sexo/gênero. Em sua época, as questões de gênero, sobretudo, na linguagem, não eram pauta como são na atualidade. Portanto, quando tratamos do termo homem em Marx, tentamos manter a referência, ou melhor, uma aproximação mais fiel às suas formulações desde o seu tempo histórico. O homem, como membro do gênero humano, dentro da obra de Marx, é o ser que se distingue dos outros animais pela sua capacidade criadora de transformação da natureza (o trabalho), portanto, homens e mulheres se incluem nesta dimensão. As demais referências ao termo homem trazidas no texto, partem do mesmo pressuposto marxista.





modo intencional, planejado, agem sobre o mundo para alterá-lo, sendo essa relação “homem”-mundo fundante na construção de uma consciência sobre si e sobre a realidade que o cerca.

Numa perspectiva filosófica, a formação humana é ato educativo - o homem (como gênero humano) é um ser que não nasce pronto, havendo, portanto, a “necessidade de cuidar de si mesmo, buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 261). No sentido histórico, “formação”, segundo Severino (2006, p.161), é o “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” e, como apontam Marx (2004) e Freire (1983), o ser cultural nasce na ação, por isso, é na prática social, na qual os homens se fazem homens. Saviani diz que:

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. (2016, p. 20)

Como sujeitos das *práxis* - “síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade” (TONET, 2006, p 2), os homens/mulheres estão em permanente transformação, já que se formam (se transformam, se educam) no movimento histórico que não é linear nem, tampouco, insuperável. Para Freire (1983, p.196), contudo, a evolução de homens e mulheres exige “sair da consciência ingênua para uma concepção crítica - desveladora da realidade e dos fenômenos”. Sair do estágio da “adaptação passiva” para uma “adaptação ativa”, transformando, de forma consciente, o ambiente (LUKÁCS, 1972). Para Freire (1983), a conscientização é isto, tomar posse da realidade.

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1983, p. 16)

É a ação intencional sobre a natureza que nos coloca em estágio evolutivo permanente. A intencionalidade é, segundo Oliveira e Carvalho (2007), em análise





do pensamento de Freire (1983, p. 221), “a tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo”. Para Freire (1983, p.9 e p.16),

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

Porém, quando o sujeito não percebe a realidade objetiva, não tem a consciência do mundo que está para além de si, ele tem, portanto, retirada a possibilidade de superação de sua condição social individual e coletiva. Para Freire, o homem que não tem consciência de si, do mundo que o rodeia e de toda a complexidade que o torna quem ele é, é um homem desumanizado. A consciência, para Freire (2004, p.9), “emerge do mundo vivido”, é assim, a capacidade que o sujeito constrói de objetivá-lo, problematizá-lo, compreendê-lo como projeto humano. É nesse movimento de produção, apreensão do mundo, daquilo que produz e se produz em decorrência de sua própria ação, que o homem se apropria da sua condição histórica. Para Freire, os homens saem da consciência ingênua quando percebem que o mundo e tudo que há culturalmente nele, embora seja produto de sua ação, “não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FREIRE, 2004, p. 9). No mesmo viés, Saviani e Duarte (2010, p.426) reiteram que:

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham.

A desumanização abordada por Freire (1983) é a expropriação da possibilidade de “ser mais”, ou seja, é quando o sujeito tem retiradas de si as possibilidades de usufruir dos bens culturais que produz para sua realização e





crescimento material e espiritual, já que a riqueza material e não material, fruto de sua ação, não está posta a serviço da realização e do desenvolvimento de suas capacidades mais elevadas. Desse modo, o produto do trabalho que deveria servir para sua autorrealização, na sociedade dividida em classes, transforma-se em uma mercadoria que pertence ao capital, “[...] algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427). O sentido do trabalho na sociedade capitalista, é inverso ao trabalho como atividade criativa, pois se volta estritamente para a produção de mercadoria, retirando-lhe a dimensão formativa, explicitadora das potencialidades humanas mais elevadas.

As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme anteriormente citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que o objeto assume a forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

A fragmentação no interior do processo de trabalho coloca de um lado o trabalhador e, de outro o produto de sua ação. Separa mente e corpo, pensamento e ação. Privado de ter conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo, o trabalhador fica impedido de compreender sua própria implicação no todo do que produz (isso se denomina alienação) e se torna mera peça de uma engrenagem, cujo conhecimento sobre a totalidade está sob o domínio do capital que controla tanto o trabalhador, quanto o conhecimento, passando a ser a principal forma de “transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital” (TONET, 2006, p. 4), visto que o trabalho perde seu sentido ontológico (como *práxis* humana) e se transforma em mero fator econômico. Nessa relação, tanto o trabalho como o sujeito são mercadorias. Tonet (2006, p.14) explica:

[...] mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz uma deformação da personalidade. Isso porque essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja licenciado no entendimento do acesso da maioria.





Freire (1983) afirma que a humanização exige o reconhecimento da desumanização. O oprimido só pode sair dessa sua condição, quando se reconhecer em sua real condição social. Marx (2004, p.82) elucida que:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador.

A conscientização é, na visão de Freire, consciência de classe; processo pelo qual os desfavorecidos se reconhecem enquanto classe, compreendendo as relações que os oprimem e os exploram e por isso os colocam marginais aos bens culturais que, mesmo produzindo, não podem acessar inteiramente. A consciência, contudo, não se forja na individualidade, mas sim na coletividade, nos atos conjuntos que se produzem nas e das relações dos homens com os outros homens, na relação homem-mundo. A isso também poderíamos chamar de educação, o ato de forjar-se humano à medida que se apropria do conjunto dos conhecimentos gerados pela humanidade, sua cultura, sua história, mas, também, acumulando novas formas de humanidade, novas culturas e novos cursos históricos.

Formação, humanização e educação são, portanto, processos indissociáveis - inerentes, exclusivamente, ao ser humano. Só aos homens está a capacidade de se educar enquanto se formam – formar-se homem (ser social) – é ato educativo de sujeitos que são capazes de traçar para si novos horizontes, superar estágios, integrando-se ativamente ao meio em que vivem. Apenas aos homens, e somente a eles, é dada a capacidade de sonhar, de projetar a vida e de realizá-la em toda a sua plenitude objetiva e subjetiva.

O entendimento de que o processo de conscientização é apreensão da realidade histórica significa que, só na ação coletiva os homens e mulheres se educam, avançam em sua condição histórico-social. Isso nos faz reiterar que, embora esses sejam elementos da vocação humana (como ser social), o processo de humanização – conscientização – não ocorre naturalmente; se dá no jogo da percepção das amplas contradições que marcam a história da humanidade, com seus avanços e retrocessos e se acirram na sociedade capitalista, na qual a desumanização (o sujeito apartado de si e da história) se constitui uma estratégia fundamental para sua sustentação.





Na sociedade de classe, marcada pela exploração do homem pelo próprio homem, a evolução do conjunto da humanidade, a unificação da sociedade poderão ser um horizonte não possível. Numa perspectiva histórico-crítica, não há como se humanizar dentro do capitalismo, porque o capital não se humaniza. Ele vive e se alimenta da desumanização, da expropriação dos homens e mulheres; da sua fragmentação como indivíduo e como coletividade. O capitalismo é um modo de vida autodestrutivo, porque para ele não há limites – destrói a natureza e, por consequência, destrói também o homem.

Como ser da *práxis*, o homem constitui-se sujeito social na contradição e à medida que cria, também destrói. À medida que se humaniza, desumaniza; ao mesmo tempo que avança, retrocede. Entretanto, algo é sinalizado nessa contradição, se a realidade é constituída pelas relações sociais, pela intervenção do homem no mundo, a realidade é sempre alterável. Assim, como diz Araújo (2007, p.53), é fundamental compreender que “[...] a totalidade apresentada a partir de um contexto concreto determinado historicamente, por ser histórica, é eminentemente dinâmica e sujeita a contínuas rupturas e transformações”. Nada é, definitivamente, impossível de ser superado e toda forma de organização social é transponível, já que tudo que existe (para além dos aspectos da natureza), é criação humana.

2 O conhecimento no processo de formação humana: o que, para quem e com qual finalidade?

O conhecimento sempre foi fundamental para a intervenção dos homens e mulheres na natureza, para alterá-la de acordo às suas necessidades e finalidades. Todas as ações humanas são mediadas pelo conhecimento, ainda que esse se manifeste sob distintas formas. Seja no labor da roça, plantando e colhendo; seja no labor da produção intelectual de uma tese, o conhecimento sobre aquilo que se está produzindo, elaborando, é o grande mediador e ao mesmo tempo, produto desta relação – homem (sujeito social) – trabalho. O conhecimento medeia as práticas de trabalho material e imaterial tanto na sua forma mais elementar (senso comum), quanto na sua forma mais desenvolvida (ciência). Não estou afirmando, com isso, que trabalho e conhecimento são a mesma coisa, mas sim que, mesmo de naturezas distintas, há entre eles nexos que os tornam indissociáveis.





Contudo, assim como é próprio da sociedade de classe, há uma necessidade de separar um do outro, não pela sua natureza, mas pelo que a clareza dessa indissociabilidade pode representar. O pensamento hegemônico – o pensamento do dominador – sempre nos levou a crer que as práticas de trabalho braçal, por exemplo, prescindiriam do conhecimento. Assim, a técnica (o como fazer) separou-se da tecnologia (que reúne não apenas o como fazer, mas, como se processa esse fazer e para quê, ou seja, origem, meios e fins). Para o capitalismo, o conhecimento é mais do que uma matriz mediadora das relações de trabalho, é um bem rentável – uma mercadoria cara, valiosa, que não pode ser disponibilizada igualmente para todos.

A escola, na sociedade moderna é o *locus* privilegiado de socialização daquilo que a humanidade produziu e reconheceu como conhecimento. O conhecimento, objeto central da escola é produto da universalidade (cujas leis gerais são a base para outros conhecimentos), chamado por Saviani (2003, p.21) de conhecimento clássico.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia, antes, ocorrer por processos espontâneos, mas, na contemporaneidade, já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação.

Para Saviani, o conhecimento clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, é o que resistiu ao tempo. "[...] é nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc." (SAVIANI, 2003, p.18). Em outro trabalho, Saviani e Duarte (2010, p. 431) dizem que

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas





das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência.

Para os autores, o sentido de clássico é aquilo que serve de referência às gerações posteriores, são elaborações avançadas que, embora nascidas em uma época determinada, "extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Entretanto, é nesse campo de debate que se situam muitas polêmicas que envolvem a discussão sobre a educação, a escola e sua função, sobretudo, em uma sociedade dividida em classes, onde aquela que domina se impõe à outra, explorando-a e negando-a, inclusive, a partir do conhecimento que legitima sobre si, sobre a realidade, sobre os sonhos.

Para nós, latino-americanos, o que se firmou como clássico chegou com as invasões europeias aos nossos territórios, firmou-se não apenas pela força física - a violência expressada pelos genocídios dos nativos; pela escravidão dos que passaram a chamar de índios, bem como dos africanos, condenados pela cor da pele; chegou também mediado pela imposição cultural que não apenas atuou no trabalho forçado (para produção da riqueza e da pobreza), como suprimiu crenças, instalou religiões e, a partir daí, definiu parâmetros para a educação, para o modelo de cidadão e, conseqüentemente, para a escola. Bogo (2008, p.98) chama-nos atenção: “a violência política e cultural da colonização, assim como posteriormente a da escravidão, e de forma parecida a da imigração, foi não só de obrigar a renegar a cultura de origem, mas também de ter que assumir a cultura do colonizador”.

O que serviu de "referência para outras gerações", no sentido clássico reiterado por Saviani e Duarte (2010), não se isentou da perspectiva do dominador, daquilo que se colocou como referência na história, não apenas pelo grau de elaboração – pela relevância em torno das questões que o seu tempo impunham, mas, primeiramente, pelo lugar "legítimo" de quem tem o "poder" de definir o que é legítimo, de quem tem as condições materiais – incluindo aí, as tecnologias, para garantir o poder de produzir, anunciar e afirmar suas elaborações, constituindo a si próprio como referência, excluindo, suprimindo o outro que não dispõe dessas condições. Entretanto, nem todo conhecimento clássico se embrenha na lógica do



dominador. Há, de fato, aquilo que se tornou referência, porque sua validade extrapolou o momento de sua elaboração e sustenta importantes teorias que são base para a ciência, para a tecnologia e para além delas. São conhecimentos que “ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” (SAVIANI, 2003, p.58) e se constituem essenciais para o avanço do trabalho material e imaterial, para compreensão da realidade histórica e como ferramenta para sua transformação.

Vale dizer que, ao colocar para a escola a tarefa de socializar o conhecimento clássico, não significa apropriar-se dele prescindindo de uma postura crítica ou tomá-lo numa relação de exclusão com outros tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento popular, os saberes tradicionais, ancestrais e todos os outros conhecimentos que se produzem via outros modos de existir que não passam pelo crivo da ciência. Saviani reitera que o acesso ao que se tem de mais elaborado pela humanidade, ao que ele chama de cultura erudita, “possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2000, p. 2). Gama e Duarte (2017, p. 524), explicam a lógica de Saviani:

Com isso, Saviani defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.

Mas é fato que a organização da escola no Brasil, a pública e a privada, privilegiou o conhecimento clássico – ainda que superficial, (tratado como neutro, desinteressado, sem relação com a prática social), como exclusivo no currículo escolar. Para as classes dominantes (que também dominam os meios de comunicação e informação), esse conhecimento “bastou” para lhes garantir a base formativa que à escola cabia oferecer. Não porque esse conhecimento seja suficiente para sua elevação cultural, mas porque, para os que usufruem de todos os direitos, a escola não é a única fonte de acesso à cultura acumulada, inclusive, ao conhecimento científico. Para Duarte (2014, p. 105)

A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar





essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc.

Os que dominam, além de ter condições diferenciadas de acesso e permanência à escola, podem ir até seus mais elevados estágios formativos, visto que usufruem de outros meios e outras condições de acesso a essa formação, seja nas viagens ao exterior, nas visitas aos museus e bibliotecas, aos marcos históricos, que para a maioria dos filhos dos trabalhadores só são vistos nos livros, nos filmes ou pela internet. Quando apenas os livros eram a principal fonte de acesso à cultura universal, as elites sempre puderam pagar pelas enciclopédias, pelas obras literárias e científicas mais raras (e caras), assim como pelas revistas e jornais, pelas aulas de "reforço escolar" particular, pelos cursos de outros idiomas, equipamentos tecnológicos (o rádio, a televisão, o telefone, o computador e a internet), até mesmo, quando eles ainda não eram mais acessíveis, como são hoje. Frigotto (2017, p.20) resume bem essa questão ao dizer que:

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo do colonizador e escravocrata, e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo e antidireito universal à escola pública.

A classe dominante sempre teve o privilégio de ter a escola e os seus conhecimentos como a introdução da sua formação cultural. Apenas isso. A classe trabalhadora não. Para essa, a escola foi e continua sendo a sua grande possibilidade de acesso à cultura "mais elaborada", acesso àquilo que o conjunto da humanidade vem produzindo e que ultrapassa seu cotidiano. Contudo, na escola capitalista, a formação para elevação cultural da classe trabalhadora não é o objetivo final. Para a classe dominante, a escola sempre foi a forma principal de assegurar que suas ideias passassem a ser as ideias dominantes, gerando um processo de formação cujo foco é levar, "o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que um acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento do acesso de uma maioria" (TONET, 2006, p. 5). Na escola sob os interesses dos que dominam, como diz Caldart (2020, p.5)



[...] o conhecimento a ser trabalhado (se é que dele se trate) é prescrito na “dose” e na “asepsia” adequadas ao grau de alienação a ser mantido, tentando não deixar à mostra fios de conexão que levem a perceber, menos ainda a contestar, a insanidade e a perversidade da lógica imposta; - se recorre ao medo, ao constrangimento e a autoridades artificialmente impostas, destruindo a confiança dos estudantes em si mesmos, seu gosto pela vida e seu anseio de liberdade e de criação, porque o que afinal se pretende é gerar pessoas servís, pouco dispostas a transformar o mundo e mesmo a construir seu próprio futuro.

A classe dominante não se apropria da cultura, exclusivamente pelo trabalho ou por exigência do mercado, mas também como lazer e com a intenção de expandir seus conhecimentos para afirmação do seu lugar – o lugar de quem domina. Os trabalhadores e trabalhadoras, por outro lado se formam, sem exceção, em suas práticas sociais constituídas, principalmente, na relação com o trabalho explorado, em contexto de ausências de direitos e de desigualdades que, sequer, lhes permitem acessar a escola.

Quando os camponeses e as camponesas, por exemplo, tem a possibilidade de irem à escola, são muitos obstáculos que lhes são colocados: seguir à escolarização sem interrupções; poder concluir o que foi traçado como ciclo básico; e, mais ainda, chegar aos mais altos graus escolares e acessar o conhecimento científico sem esvaziamento teórico do conteúdo - seja pela precarização do papel (e condições de trabalho) do professor, professora, seja pelo encurtamento do tempo escolar (com a redução das horas e dias de aula), seja pela desestruturação físico pedagógica das escolas, que, no seu conjunto, inviabiliza um trabalho formativo emancipador sólido.

Nesse bloco de desafios, os elementos que se revelam nas suas práticas diárias denunciam que eles não ocupam o mesmo lugar de direito da classe dominante, assim, não vão aparecer naturalmente no currículo oficial – naquilo que se privilegia para ser ensinado pela escola, no sumário dos livros que estão sob o domínio das ideias hegemônicas. No currículo oficial a história contada – ensinada aos trabalhadores, jamais fornecerá os elementos de análise que os ajudem a compreenderem as bases das desigualdades que distanciam não apenas uma escola da outra, um projeto educativo do outro, mas os sujeitos – uns dos outros. Como diz Lara (1990, p.104), “a história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura”.

Para os trabalhadores, para seus filhos e filhas acessarem a escola, para se apropriarem do conhecimento clássico, não é tarefa fácil. As condições concretas da



realidade são, por si só, desafiantes. Como priorizar o acesso ao conhecimento, ir à escola, quando lhes falta comida à mesa e esses precisam escolher se estudam ou se trabalham? Como chegar à escola quando ela está a dezenas de quilômetros de suas casas e nem sempre as condições de deslocamento são favoráveis? Como as mulheres podem estudar, se não tem quem fique com as crianças ou idosos que estão sob sua responsabilidade? Como permanecer na escola e aprender sob condições nutricionais tão vulneráveis? Como conciliar o estudo com as demandas do trabalho diário, que no campo, se dá na própria casa?

Quando isto é driblado, outros desafios aparecem. Os sujeitos do campo não veem suas labutas diárias, suas lutas e suas reivindicações representadas na história que leem nos livros que estudam. O conhecimento curricular privilegiado não os permite enxergar a cor de sua pele ou etnia, em uma narrativa que não seja de opressão; também não veem seu trabalho diário fornecer-lhes meios materiais que lhes garantam uma condição melhor de vida e isso lhes faz questionar “estudar para quê?”. Quando isso está ausente no trabalho escolar, os sujeitos têm dificuldades em se reconhecerem na sua exata condição humana de direito, reduzindo-lhes as chances de apostarem na escola, na educação, no conhecimento como instrumento de luta.

Do mesmo modo, quando o território camponês – como lugar de produção da vida – aparece no conteúdo de geografia apenas como um espaço geográfico determinado por critérios alheios aos sujeitos concretos, quando os saberes tradicionais que perpassaram gerações, e ainda constituem referências importantes para vida dos sujeitos, são invalidados por um modelo social que se apropria da produção científica e faz dela, instrumento para invisibilizar outras formas de manifestação da vida e dos conhecimentos que essas manifestações produzem (a exemplo dos conhecimentos oriundos das comunidades tradicionais e povos originários), quando todas essas coisas não cabem no conjunto dos conhecimentos que a escola escolheu privilegiar, é que se faz necessário um currículo que ultrapasse a lógica comum e coloque em tensão o conhecimento, sua “neutralidade”, sua “isenção”, e traga à reflexão seus significados e implicações.

O movimento do conhecimento constituído no acolhimento de outros saberes vindos das experiências de educação popular, de outras práticas de produção da vida complementando o currículo, agrega à formação as múltiplas dimensões humanas:





a intelectual, a cultural, a política, a econômica e a afetiva e por isso se faz tão relevante na Educação do Campo. Frigotto (1998, p 33) nos ajuda nessa análise ao dizer:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem-se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas - que assumem conteúdos históricos específicos - decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses, de outro, porém, decorrem do fato de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra hegemônica.

Foi a partir do lugar de exclusividade do conhecimento histórico via narrativa da classe dominante, que muitos outros conhecimentos ficaram fora do que seria relevante estar no currículo que se propõe-transformador. Os conhecimentos dos subalternos, da classe trabalhadora, dos camponeses foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, a Educação do Campo pode recuperá-los e deve fazê-lo.

3 A Educação do Campo e o horizonte da formação humana: alguns indicativos

O campo como espaço onde se elaboram outros modos de organização da vida e esses modos como produtores de tipos diferentes de conhecimentos busca combater a hegemonia que influenciou um modelo de desenvolvimento no qual as áreas urbanas são a referência para o estabelecimento de políticas públicas em todas o território, marginalizando e ignorando tudo aquilo que esteve além deste perímetro – o urbano. A lógica do diferente ignorado pela sua distinção, pela particularidade, é a lógica dominante que fez do campo e dos camponeses sujeitos invisíveis em sua cultura, em sua capacidade de produção econômica e sua alteridade.

Uma invisibilidade que tanto atuou na visão que se constituiu do urbano sobre o rural, como também na própria visão dos sujeitos do campo sobre si. Daí o desejo intenso da evasão, da construção de outra roupagem sobre sua identidade, seja na linguagem, no vestuário ou mesmo nos hábitos alimentares, apontando que a desumanização tanto atua na dimensão objetiva, quanto na subjetiva. Chauí (2016, p.248) é assertiva em sua análise sobre nossos modelos de sociedade, quando nos diz que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em





qualquer lugar e em qualquer circunstância”. É sob essa racionalidade, que Chauí chamou de “regra da competência”, que diferenciam os que podem falar, dirigir e conduzir, dos que devem apenas escutar, serem dirigidos e conduzidos. A autora explica que:

Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre). (CHAUÍ, 2016, p. 249)

Desse modo, a formação humana na Educação do Campo requer, como fundante, o reconhecimento das singularidades que perpassam os sujeitos em seus contextos culturais, ambientais (territoriais). O entendimento do campo como *locus* de vida e não apenas da produção de alimento para o consumo das cidades, por exemplo, é uma perspectiva que altera a lógica da escola, do conhecimento e da formação. Enxergar o campo para além da geografia dos espaços, olhá-lo desde as pessoas, suas manifestações, seus modos de produzir a cultura é, para a Educação do Campo, princípio e horizonte.

Ainda que as fronteiras entre rural e urbano sejam, culturalmente, cada dia mais mistas, ou como alguns dizem, indissociáveis, a vida, em ambos, se move por condições outras. Viver no campo requer uma forma distinta de organizar o dia a dia, assim como exige uma mobilização de saberes e práticas particulares que se forjam nas relações também distintas de trabalho, nos modos de produzir e expressar a vida e também o conhecimento. Como bem dizem Marx e Engels (2016, p.94), “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. A Educação do Campo deve, nesse sentido, se reconhecer no real contexto da luta de classes, dialogar com a atualidade das necessidades e expectativas dos camponeses, tendo em vista as formas como os sujeitos se comunicam, se organizam e produzem a vida para que, desde esse desenho da realidade, se trace o caminho a seguir. Para Caldart (2011):





Faz parte do processo de construção do novo desenho de escola e do exercício da práxis uma reflexão epistemológica ou sobre como as práticas educativas escolares devem trabalhar com a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo: que conhecimentos, que modos de produção do conhecimento, que forma de trabalho pedagógico para garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e o engate entre conhecimento e processo formativo como um todo: que conhecimentos ajudam nos processos de formação do ser humano, na formação de sujeitos coletivos, nas lutas sociais emancipatórias; que conhecimentos se produzem nestes processos; que concepção de conhecimento, que matriz teórica de produção do conhecimento, de ciência, de pesquisa, nos deve servir como referência.

A formação humana na Educação do Campo exige compreender que o processo educativo dos camponeses perpassa por criar outros significados para a escola, considerando que ela se insere como parte de um conjunto de lutas que é bem mais amplo do que o processo escolar. É nesse sentido que a Educação do Campo deve avançar para consolidar uma escola que seja espaço socializador de conhecimentos que apontem, novas percepções sobre a realidade, em todas as suas dimensões. E isso implica, como diz Carvalho (2010, p. 25) " romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos de construção da história de nosso país".

O conhecimento precisa ser garantido com o propósito de fortalecer a prática produtiva e política dos sujeitos, focando a direção e o sentido da luta popular pela garantia de direitos e superação das formas de exploração. Isso exige ultrapassar a visão de escola tradicionalmente constituída sob o propósito de ensinar a ler, escrever, contar e dar acesso à base dos conhecimentos acadêmicos/científicos trazidos pelos livros didáticos isoladamente, dispensando tudo o mais que lhe excedesse. Embora centrada nesse fim, a escola que se forjou no campo, e não foi diferente para os trabalhadores nas áreas urbanas, não foi capaz de garantir que sequer a formação básica (ler, escrever, contar, por exemplo) fosse bem-sucedida. Os camponeses organizados em movimentos, sobretudo, os de luta pela reforma agrária, entenderam, no próprio processo reivindicatório, que outros direitos precisavam se somar ao acesso a terra, sob o ponto de vista de que ela é espaço de produção da vida e a vida exige uma dinâmica concreta de produção da existência que traz outras exigências. A educação era uma delas e, por isso, era preciso também entrar na pauta da luta o acesso ao conhecimento, à educação e à escola.





Contudo, os trabalhadores e trabalhadoras concluíram que a escola que havia sido disponibilizada para eles e elas, até ali, não lhes representava, já que tudo nela era isento das pautas tão fundamentais à sua existência e forma digna. Passaram a perceber que o processo formativo, que deveria fortalecer suas reivindicações, não raramente, reforçava os estereótipos que nas suas lutas diárias buscavam combater e superar. Foi essa crítica à escola vazia de identidade, à escola que ignorava a vida concreta dos que a constituía, que fez com que os camponeses passassem a reivindicar, exigir e experimentar outro tipo de escola, com outros conhecimentos e outro modelo formativo. E foi nesse processo de buscar um entendimento sobre "qual conhecimento" fortaleceria a luta dos trabalhadores e trabalhadoras, que a Educação do Campo foi criando sua identidade. Era preciso, como diz Caldart (2011), constituir uma "visão ampla de educação", capaz de se contrapor ao projeto do capital. Estava claro que havia que se disputar, também, o conhecimento, rever os sentidos da educação e da escola, enxergando-a dentro do projeto de campo e da sociedade que também estava em disputa. Para Caldart (2011, p.85-86), esse projeto se denomina um projeto de transformação da sociedade para “além do capital”, que

[...] reafirma como referência primeira de nossas práticas a possibilidade de construção pelos trabalhadores de novas relações sociais e o compromisso com as lutas sociais pela justiça, pela igualdade social, pela liberdade e por um tipo de sociedade que coloca o ser humano como centro, que valoriza a vida em sua diversidade e plenitude, que coloca a ciência e a técnica a serviço da humanização do mundo. Trabalhar por este projeto supõe a compreensão da realidade social atual e a intervenção sobre ela.

É nesse processo de se contrapor ao precário modelo da educação e de escola, que a Educação do Campo vem se firmando como uma perspectiva de horizonte emancipatório. Nesse entendimento, a escola do campo “para além do capital”, como disse Caldart (2011), deve promover o acesso ao que há de mais elaborado, ser espaço de alargamento das possibilidades formativas, devendo, contudo, estar sempre em diálogo com as questões que constituem a vida no campo e para além dele, ou seja, os conhecimentos científico e clássico devem ter a realidade concreta dos sujeitos como mediadora do processo formativo. É ela quem determina a teoria a ser estudada, os conhecimentos a serem mobilizados para entender como aquela realidade se produz e quais as possibilidades de atuar sobre ela. Para a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), segundo Saviani (2016, p. 8), a educação é “uma atividade





mediadora no interior da prática social global”. Nesse sentido, Saviani (2016, p. 8), reitera que

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Sob a influência da PHC, a formação humana na Educação do Campo vem se colocando sob o entendimento de que não se pode prescindir do conhecimento histórico, cientificamente sistematizado para a formação da classe trabalhadora. No entanto, não se pode estreitar a educação e o processo formativo da escola ao conhecimento científico e nem a educação, à escola. Sapelli, Freitas e Caldart (2010, p.28) dizem que "não podemos absolutizar o valor educativo da escola em si mesma nem tão pouco desprezar seu valor específico, que fica mais explícito exatamente quando colocado em perspectiva". A produção cultural da humanidade ultrapassa ao que se delimitou como conhecimento escolar e, mais ainda, ao que se definiu como conhecimento clássico e, por isso, o conhecimento científico precisa ser potencializado na Educação do Campo e, ao mesmo tempo, ampliado, ultrapassado, indo além dos seus postulados, premissas e métodos, mas dialogando desde o chão concreto das lutas sociais.

Tomando como base a sua gênese nos movimentos sociais camponeses, a formação humana na Educação do Campo compreende-se como processo no qual os sujeitos constroem condições para atuar politicamente e ativamente na sociedade para tornar os bens culturais acessíveis a todos e todas. Formar-se para essa dimensão, no entanto, exige ir além das estruturas cognitivas, das aprendizagens elementares, porque

Trata-se, mais amplamente, de garantir uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática. (CALDART, 2011. p. 94)

A afirmação de Caldart reitera a perspectiva da formação humana como sendo a formação integral dos sujeitos, onde o conhecimento é tratado na sua relação com





outras dimensões da vida, onde a aprendizagem é produto da partilha de significados que decorrem da luta coletiva para garantir vida digna para todos e todas, que se constitui no envolvimento dos sujeitos com a sua comunidade (e para além dela), com a sua cultura, com as manifestações religiosas, com o trabalho nos mutirões, na militância reivindicatória pela garantia da terra, da água, do alimento. A formação humana na Educação do Campo ancora-se nesses elementos, os quais são tomados como fonte de estudo e de conhecimento dentro de um plano formativo que configure um processo de aprendizagem emancipadora. Para isso, reiteramos a premissa de Duarte (2014, p. 4):

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Isso significa compreender a formação humana na perspectiva de construção de um conhecimento capaz de ampliar as potencialidades humanas (as múltiplas dimensões da sua formação: ética, estética, intelectual, afetiva, política, etc.) e, na perspectiva de classe da Educação do Campo, um conhecimento capaz de compor e firmar uma visão de mundo que fortaleça as lutas da classe trabalhadora por outro projeto de sociedade. Acordamos com Saviani (2016, p.20) que a luta social no campo é “um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista”. No encontro da PHC e a Educação do Campo, Santos (2016, p.115) sintetiza que:

Assim como o movimento por uma educação do campo, a pedagogia histórico-crítica está preocupada em superar os obstáculos que operam contra a necessidade histórica de os trabalhadores se apropriarem dos instrumentos que auxiliam os indivíduos a compreenderem o real e atuarem de forma mais consciente na realidade.

Também temos acordo com Tonet (2005, p.196), que no contexto do capitalismo, não é possível constituir uma educação para emancipação humana, uma vez que ela “representa uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino”, e isso significaria romper com as bases do capitalismo em si: a propriedade privada, a mais valia, o trabalho explorado. Desde esse lugar, tomamos





a emancipação humana como horizonte, uma utopia possível, ainda que distante, cuja possibilidade de efetivação depende unicamente dos próprios homens (TONET, 2005, p. 199). Nesse sentido, a formação humana pode ser compreendida a partir do que Tonet (2019) denomina como uma atividade educativa emancipadora ou, como diz Freitas (2016, p.339), "instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação". Sendo assim, a Educação do Campo não pode desvincular-se do compromisso com a transformação social que lhe deu origem, tampouco, pode ser pensada fora das lutas camponesas que alargam sua compreensão formativa e consolida o seu lugar como uma perspectiva educativa da classe trabalhadora, portanto, como luta social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe algumas análises que se constituem apontamentos para a perspectiva da formação humana como princípio e horizonte para a práxis pedagógica revolucionária na Educação do Campo. Partimos do pressuposto que a formação humana se aproxima de um propósito educativo de construção das “bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 199).

As políticas educacionais, nas últimas três décadas, dedicaram-se a consolidar uma forma escolar onde o conhecimento se distancia da perspectiva crítico-superadora para se alinhar, por outro lado, aos valores do capitalismo. Para o projeto do capital, o modelo de escola necessário dispensa o diálogo com a realidade concreta, evitando assim, tratar das graves contradições sociais que explicitam as desigualdades que colocam em questão esse mesmo modelo social. Para romper esse ciclo de conhecimento fragmentado, esvaziado de um sentido social transformador, defendemos fazer da escola lugar expressivo de socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, sobretudo, no campo, onde o currículo privilegiado sempre foi o mais precarizado e o mais distanciado, possível, de um projeto histórico “para além do capital”. Reiteramos que, para a Educação do Campo se fortalecer como uma atividade educativa emancipadora, ela deve persistir na consolidação de uma unidade teórica de perspectiva histórico-crítica comprometida com as lutas





sociais, resultante de uma forma escolar concreta, que se contraponha aos valores da hegemonia. Entendemos que é a clareza de qual projeto histórico está no horizonte da luta camponesa, que dará à unidade teórica necessária para a Educação do Campo avançar.

REFERÊNCIAS

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, março 2020.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (*Doutorado em Educação*). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, Caxias - MA.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA. Mônica Castagana. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: DF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno CEDES**. vol.36 no.99, Campinas mai/ago. 2016

LUKÁCS, Georg. **O particular à luz do materialismo dialético**. LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. In: BASSO, Jaqueline Daniela;

DOS SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Organizadores). **A Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. 2000. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. in: BASSO, Jaqueline Daniela; DOS SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Organizadores). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.



SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SAPIELLI, Marlene Lúcia; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?** Ensaio sobre complexos de estudo. Caminhos para Transformação da Escola 3. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e emancipação humana. Iju: UNIJUÍ, 2005

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. UFAL: Macei-la, 2006. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO E FORMACAO HUMANA.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf)
Acesso em: 19 dez. 2022.

VENDRAMINI, Celia Regina. Qual o futuro das Escolas no Campo: **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.03, julho-setembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

SOBRE A AUTORA

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão Pública Contemporânea e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia na qual é Professora Assistente no Campus VII-Senhor do Bonfim onde coordena o Curso de Especialização em Educação do Campo. Também coordenou o Colegiado de Curso de Pedagogia, o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET); o sub-projeto "Repensando a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo multisseriadas" do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES): O Projeto de extensão de formação continuada de professores do Campo -Conexões Camponesas, pelo Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UNEB (CAECDT), através do grupo de pesquisa Educação do Campo Trabalho, Contra hegemonia e emancipação humana. É membro fundadora e articuladora da Rede Diversidade e Autonomia na Educação



Pública-REDAP e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. pesquisadora nas áreas de Educação do Campo, Educação contextualizada no Semiárido; Escolas Multisseriadas; Educação e Desenvolvimento Territorial; Cultura Digital. E-mail: ipfsouza@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Tramitação:

Recebido em: 11/01/2023

Aprovado em: 23/02/2023