

A ESCOLA DO CAMPO EM BUSCA DO CAMPO PARA SER ESCOLA

LA ESCUELA DEL CAMPO EN BUSCA DEL CAMPO PARA SER ESCUELA

Ademar Bogo

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Faculdade do Sul da Bahia – FASB
abogo@oi.com.br

Resumo

Objetiva-se neste trabalho refletir sobre os limites e perspectivas da escola no campo do Brasil; compreender as origens da escola, sua função desde a antiguidade grega até os nossos dias, passando pela Idade Média com a Escolástica, até à Idade Moderna, com a Revolução Industrial, quando teve início oficialmente o capitalismo. Firmamos nossa análise nas ideias de Marx/Engels (1986), Enguita (1989), Mészáros (2005), Netto (2007) e Fiod (2009). Trata-se de um estudo bibliográfico e pesquisa documental. Conclui que os limites políticos e organizativos da classe camponesa são também os limites de sua escola.

Palavras-chave: Educação, Práxis, Direitos, Emancipação.

Resumen

El objetivo de este estudio fue el de reflexionar sobre los límites y perspectivas de la escuela en el campo de Brasil; comprender los orígenes de la escuela, su función desde la antigüedad griega hasta nuestros días, allá de la edad Media con la escolástica, hasta llegar a la Edad Moderna, con la Revolución Industrial, cuando comenzó oficialmente el capitalismo. Firmamos nuestro análisis en las ideas de Marx/Engels (1986), Enguita (1989), Mészáros (2005), Netto (2007) y FIOD (2009). Trata-se de una investigación bibliográfica y documental. Concluye que los límites políticos y organizativos de los campesinos son también los límites de su escuela.

Palabras – clave: Educación, Praxis, Derechos, Emancipación.

Introdução

Buscamos neste artigo, ainda que resumidamente, fazer um recorrido histórico para trazer presente elementos de análise, limites, contradições e perspectivas, que permeiam o funcionamento da escola como instrumento auxiliador das forças populares, mas, principalmente, da classe dominante. De outro modo, não nos furtamos em sugerir indicativos para a superação da visão de uma “escola no campo” (território), para uma “escola da classe”, voltada para uma proposta de educação que se interligue com as perspectivas do projeto político das forças populares ativas, em busca, não da conquista de direitos abstratos, mas da construção do projeto de superação do modo de produção capitalista para a emancipação humana. Sem entrar especificamente na análise dos currículos que compõe o “corpo de ideias” da escola, adentramos na análise política, no intuito de compreendermos que é necessário melhorar as “ideias do corpo da classe”; mas, isto só poderá ser feito se ela tiver a capacidade de organizar-se para estabelecer objetivos estratégicos e formar os seus próprios sujeitos: intelectuais, profissionais e educadores inseridos no processo da construção das mudanças futuras.

1 O processo da constituição da escola: referências históricas

Originário do latim,ⁱ o conceito *Schola*, significa doutrina ou sistema de idéias, que pode se traduzir por “corpo de idéias”. Trata-se, portanto, das ideias que formam “uma escola”, ou um sistema de conceituações e definições teóricas que fundamentam um conjunto de princípios estabelecidos por uma linha de pensamento como, por exemplo: a escola aristotélica, kantiana, freriana etc.

Marx e Engels na obra *Ideologia alemã* de 1845, afirmam que, “As idéias da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes.”ⁱⁱ Ou seja, por qualquer ângulo que se analise, as ideias produzidas e reproduzidas em qualquer época, desde que iniciaram as sociedades de classes, com mediações específicas, formaram a escola da classe dominante, isto porque, o conjunto das ideias dominantes constituíram os sistemas ideológicos postos a serviço dos exploradores e dominadores para obscurecem a verdade e ludibriarem os trabalhadores, nesse caso, em lugares determinados, no caso, na *Scholé* em grego.

A concepção de escola, como lugar (*Scholé*), e corpo de ideias (*Schola*), tem origem sistemática na Antiga Grécia, mais propriamente no período socrático (IV a. C), embora que os conhecimentos filosóficos já predominassem desde o século IX antes de Cristo. Platão ao criar a sua escola, no sítio de um antigo herói chamado de *Academos* denominou-a de “Academia”; lugar afastado para a reflexão. Aristóteles, após a morte de seu mestre, não quis assumir a *Academia* e criou a sua própria escola. Por se localizar próxima ao Templo de *Apolo Lício*, foi nomeada de *Liceu*. Ali os jovens estudavam através do método *peripatético* (*em movimento, pelos bosques*) e combinavam investigação e formulação de conteúdos sobre a realidade.

A Academia de Platão, cuja inscrição na entrada declarava imperativamente: *Ageométretos medeís eisíto* (Ninguém pode ter aqui entrada se não tiver compreendido o método matemático), foi a primeira experiência de democratização da educação em Atenas. Além de sessões abertas ao público, admitia como alunas regulares, também as mulheres, que na época, como os escravos, não faziam parte dos cidadãos atenienses.

O sistema de educação grega se estruturava na seguinte escala: até os sete anos, as crianças recebiam a educação básica através de contatos com os poemas épicos. Dos sete aos catorze anos, com a ajuda de instrutores, aprendiam em casa, a ler; recebiam aulas de música e desenvolviam atividades físicas. Dos catorze aos dezoito anos, os jovens frequentavam os *ginásios*, onde faziam ginástica e tinham contato com os senhores mais experientes; com eles praticavam aulas de retórica, ministradas também pelos sofistas,ⁱⁱⁱ os únicos que recebiam pagamento por esse trabalho.

Para os gregos, portanto, a escola tinha a função de formar o cidadão e ajudá-lo a chegar a conhecer a verdade. Para Aristóteles o conhecimento se diferenciava em três sentidos: produtivo, prático e o que se referia à realidade. O saber produtivo ou *poiesis*, era o saber de fazer objetos concretos, de uso cotidiano; instrumentos artísticos ou composição de poesias; tarefas geralmente atribuídas aos escravos. O saber prático, denominado de *práxis*, voltava-se para a reflexão e a valorização do comportamento individual; papel exercido pelos cidadãos livres. E o saber referente à realidade, significava a busca de decifrar os aspectos constitutivos de cada coisa através do estudo teórico que visava a *pandeia*,^{iv} ou integrar o ser racional que pensa como ser político que convive na *polis*. De outra forma, é o ser da *práxis* o cidadão que tem direito a educar-se e a participar da vida social.

A *Pandeia*, presente desde o século V a. C. representa o projeto de formação do cidadão ideal que a *polis* pretendia ter como referência. Ele devia se diferenciar do herói antigo, guerreiro, belo e bom, descritos por Heródoto e Hesíodo, e da mitologia que acreditava na força dos deuses. A educação deveria, portanto, formar o bom cidadão participe da vida social da *polis*.

O processo social instituído a partir do ano 479 a.C, quando se dera a vitória dos gregos sobre os persas e se consolidara a democracia em Atenas, firmando a nova democracia sobre dois pilares importantes: a igualdade de todos de participar do governo da *polis*, e o fortalecimento da figura política do cidadão que se representava por conta própria, sem intermediações. “A filosofia tomou, então, o homem concreto, do dia a dia, como seu tema de meditação e estudo” (LUCKESI e PASSOS, 2012, p. 115).

O ser em sua essência era um cidadão de convivência social e política. Por esta razão é que, a educação para os gregos, não poderia ser uma soma de técnicas empregadas por instituições. O que guiava a formação humana era o espírito da vida em sociedade. A *Pandeia* seria a definição do que hoje denominamos de “pedagogia da educação” em nossas escolas.

1.1 A escola, o trabalho e o conhecimento

Embora o trabalho tenha chegado às sociedades cristãs, como uma maldição, dada pelas forças do além, conforme consta no livro sagrado que “Ganharás o pão com o suor do rosto” (Gn 3,19), esse demorou séculos, para chegar a ter qualquer ligação com a escola.

Se na Grécia, ainda no escravismo, o trabalho produtivo (*poiesis*) era tarefa dos escravos que, por não serem considerados cidadãos, não tinham direito à educação escolar; no período medieval que se iniciou no século II d. C e vem até o século XV, a tarefa do conhecimento fora assumida pelos padres cristãos; num primeiro momento, conhecido como Patrística e, num segundo momento, como Escolástica; a escola e o trabalho também não tiveram proximidade alguma.

Na patrística, por exemplo, a preocupação com o conhecimento, portanto, o “corpo de ideias”, que se buscou impor, girava em torno de conciliar a Fé e a razão. Foi quando, para fazer valer as ideias cristãs, se instituíram os dogmas ou as verdades reveladas. Por terem natureza divina, foram impedidas de serem questionadas. Com tal imposição, surgiu uma

distinção particular de verdades: as reveladas pela divindade e as verdades da razão, descobertas pelos homens.

No ano 476 quando Rômulo, o último imperador romano é deposto e, oficialmente declara-se o fim do império romano (é considerado como o marco que deu início à Idade Média), quando a Igreja Católica se outorgou um poder universal, através da autoridade divina do Papa, ficando os reis, representantes das monarquias, como autoridades terrenas. A junção de interesses levou os bárbaros a se converterem rapidamente ao cristianismo e, no âmbito da estrutura do conhecimento, surgiu o que se chamou de Escolástica.^v Nesse período surgiram os conventos (assembleias), conhecidos por este nome, por estarem dentro das cidades, e os Mosteiros, criados fora das cidades e, posteriormente, transformados em escolas, ou seja, “o campo da escola” era reduzido e controlado.

O modo de produção feudal, de base produtiva agrícola, com a divisão social do trabalho ainda limitada às tarefas básicas de sobrevivência, o conhecimento não era determinante ainda para a qualificação profissional, por isso, a Igreja dedicou-se durante séculos, ao ensino voltado para a manutenção da moral e da ordem estabelecida. Os camponeses dispersos não eram atingidos a não ser pela doutrinação religiosa levada até eles pelos pregadores e, nos conventos, ensinavam-lhes alguns ofícios, a cultura erudita, letras e cálculos. Os filhos da nobreza aprendiam línguas, costumes e bons modos.

Até o surgimento do comércio no século XII, o trabalho era visto como uma atividade primária, desenvolvida através de ensinamentos básicos, apreendidos através da observação do próprio ofício dos mais experientes. A nova atividade comercial, bem como a circulação de mercadorias por entre os feudos, exigiu, de um momento para outro, mais habilidades para contabilizar custos e lucros, pagar impostos e assalariar a força de trabalho. A partir da revolução industrial, na metade do século XVIII, ampliou-se a divisão social do trabalho e tal processo produziu o trabalhador livre que pôde escolher para quem vender a sua força de trabalho; com isso, as categorias profissionais começaram a ficar mais complexas, de tal maneira que, por consenso, o ensino escolar passou a ser obrigatório. Os próprios patrões “com poucas exceções, são um grupo de homens que emergiram da oficina algodoeira, sem educação ou maneiras...” (THOMPSON, 2002, p. 23). Os donos dos meios de produção redimiram o trabalho da maldição; eles próprios passaram a trabalhar e a gerir os seus negócios; para tanto necessitaram do auxílio da escola como mediação para a capacitação profissional, principalmente de seus filhos.

Nas sociedades pré-industriais, o trabalho acompanhou o ritmo do desenvolvimento social, com pleno domínio, pelo trabalhador, das relações de produção, da opção de produzir certos produtos, do controle operacional sobre eles e da valorização cultural, tanto do objeto quanto das habilidades de produzi-lo. Na sociedade industrializada, isso muda completamente. Alguns poucos decidem o que se deve produzir e eles mesmos dão o destino do produto feito, separando o produtor do produto. Com a revolução industrial, “o povo foi submetido, simultaneamente, à intensificação de suas formas intoleráveis de relação: a exploração econômica e a opressão política” (THOMPSON, 2002, p. 23). O trabalho passa a ser dividido entre produtivo e improdutivo e é extremamente controlado na sua execução.

A passagem do trabalho artesanal para o trabalho industrial em escala, não ocorreu pacificamente. Os camponeses acostumados a produzirem com liberdade de horários e escolha dos períodos para descanso e folgas, não se adaptaram de imediato ao trabalho fabril. Muitos desertavam após alguns dias de trabalho forçado, justamente porque a rigidez disciplinar do trabalho na indústria era intolerável, conforme atesta Enguitta (1989, p. 38):

Para os camponeses tornava-se muito difícil adaptar-se às novas condições de trabalho na fábrica. Acostumados ao trabalho ao ar livre, aos ritmos sazonais, aos abundantes dias de festa, a poder abandonar as tarefas a qualquer momento, em suma, a seguir seu próprio ritmo em vez de um calendário, um horário e um ritmo impostos, não podiam deixar de sofrer um violento choque [...].

Para os camponeses transformados forçadamente em operários, não bastava a orientação prática, o ofício nas indústrias já dependia de leitura e, com isso, a educação básica, no início da Idade Moderna, passa a ser obrigatória, principalmente após o início da Revolução Francesa de 1789. O sistema das ideias dominantes, naquele momento, passa a ser as ideias dos industriais e dos comerciantes.

Os avanços tecnológicos, levados para o mundo do trabalho, pela revolução industrial, colocaram, “pela primeira vez, o trabalho produtivo no centro da vida social, tanto no sentido econômico como no sentido cultural – moral e teórico” (DALMAGRO, 2010, p. 49). Até então, os próprios trabalhadores produziam os seus instrumentos artesanais e dominavam o seu funcionamento. Com o aparecimento das máquinas, o domínio da leitura para manuseá-las, passou a ser uma exigência. A escola tornou-se o principal instrumento auxiliador da classe dominante para escolarizar e repassar os conhecimentos técnicos fundamentais,

garantindo que os trabalhadores pudessem oferecer para venda, a força de trabalho com melhor qualidade.

Era evidente que as massas, embora contra a vontade, teriam que se apossar do conhecimento básico, para tanto, deveriam frequentar a escola. Por sua vez, o Estado Moderno, em formação, ainda não havia adquirido a experiência suficiente para determinar como deveria ser estruturada a área do ensino. Pela primeira vez na história, as classes dominantes e a Igreja católica, temeram as consequências, no caso de se disseminar o conhecimento para as grandes massas.

Embora o sistema de ensino oficial tenha se desenvolvido no período da escolástica, ainda na Idade Média, para a modernidade, os objetivos da escola continuaram sendo os mesmos. Para os descendentes das classes dominantes, a escola continuou sendo o espaço da ilustração e preparação intelectual para ocuparem os cargos de comando nas empresas e na esfera política; para as massas populares, a escola, era vista como “reformatório” e espaço de inculcamento dos preceitos morais; dos valores voltados para a compreensão e aceitação das disparidades sociais e, fundamentalmente, o local onde aprendessem a obediência à ordem estabelecida.

Nas famílias estruturadas, as crianças aprendiam a disciplina do trabalho por meio dos afazeres domésticos, além de serem enviadas a outras famílias para aprenderem um ofício. Fora da casa dos pais, as crianças aprendiam a autodisciplina e rompiam com os laços de dependência familiar. De certo modo, conforme nos revela Enguita, a escola passa a ser uma mediação de ascensão social, cujo deslocamento dos jovens para casas de famílias era intencional para que, além das letras aprendessem um ofício profissional.

Era comum que os jovens nobres que serviam em casa de uma família alheia fossem colocados a cargo de um preceptor, assim como artesãos que acolhiam as crianças alheias para ensinar-lhes o ofício comprometiam-se, além de ensinar-lhes a ler e a escrever ou a enviá-las à escola, embora, em ambos os casos o ensino literário desempenhava um papel marginal [...] (ENGUIITA, 1989, p. 108).

Até então, para a nobreza da época, a educação em si, vinculada ao conhecimento das letras, era pouco valorizada, interessava que os jovens aprendessem a montar a cavalo, a manejar armas e tocar algum instrumento musical. Por sua vez, tanto os artesãos quanto os filhos de camponeses, tendiam a reproduzir as relações de produção gerais e aprendiam o

ofício profissional na própria família, recebiam os ensinamentos escolares e religiosos, por onde passava a ideologia da classe dominante.

As sociedades europeias devido aos constantes conflitos internos e guerras regionais, acostumaram-se com as relações militarizadas e as introduziram nas fábricas e nas escolas. O formato do sistema de produção tal qual o de educação, estabelece no recinto da fábrica ou da escola, o mesmo sistema hierárquico de controle. Como se fosse um pelotão de soldados, reinam os chefes e os professores que comandam indivíduos fichados e numerados que recebem recompensas e punições.

De qualquer sorte, em qualquer esfera de ensino, a moral religiosa supervalorizou a autoridade que deveria ser considerada, respeitada e imitada. Isso seria conseguido facilmente, se, durante o período em que o aluno ficasse preso à sala de aula, o professor tivesse em mente o princípio pedagógico que deveria “domar o seu caráter”, educando-o para as exigências sociais e produtivas. Nesse sentido, mais do que conteúdo, a escola deveria ensinar hábitos, moldar os jovens para o referencial de comportamento exigido pelos donos dos meios de produção.

O “corpo de ideias” era nada mais do que os preceitos morais, a disciplina e a obediência às normas. “A ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos” (ENGUITTA, 1989, p. 117).

Percebemos que este formato, mesmo em nosso tempo, como sociedades ocidentais dependentes, com infinitos recursos tecnológicos, para as grandes massas, o sistema, a estrutura e a pedagogia, tornaram-se ainda mais repressivos e constrangedores; isto porque, as escolas ao invés de se equiparem para novas práticas educativas, equipam-se com câmeras filmadoras para se “protegerem” dos educandos, intensificando ainda mais o controle sobre cada indivíduo.

1.2 A escola a serviço do emprego e da ideologia burguesa

É importante observar a questão da função da escola no capitalismo, se de fato ela está a serviço da preparação dos jovens para o mercado de trabalho ou se isto é meramente um subterfúgio ilusório que incentiva o jovem a se preparar para depois disputar algumas vagas de emprego, ou se o objetivo principal não é apenas passar pelo crivo da fábrica moldadora de comportamentos para adaptar-se à ordem social.

Neste sentido, ao vender a força de trabalho, o sujeito que produz objetos para o dono dos meios de produção, o faz com a única finalidade de receber o seu salário. Logo, não estabelecendo ligação entre prática, reflexão e finalidade da produção, o sujeito da produção, não é sujeito de sua própria práxis por isso é apartado sem nenhuma resistência do objeto que produz.

A escola, na cidade ou no campo, hoje, imita a fábrica, quando os professores exigem trabalhos escritos, provas que não têm finalidade nenhuma para o sujeito da atividade, a não ser cumprir a obrigação de prestar contas para obter notas, que, após a produção “por encomenda”, o produto é descartado. Não há destino certo para ele. Os fins, portanto, são determinados pela vontade de outrem, que lhes traz o programa, os conteúdos, as metodologias e os critérios de avaliação. Resta ao estudante, submeter-se ao sistema e esforçar-se para alcançar os resultados.

Em certos sentidos, na atualidade, um operário de uma fábrica, com curso superior, que segue obrigatoriamente o ritmo da produção ou um professor do ensino médio que se utiliza dos livros didáticos enviados pelas secretarias municipais de educação, sem repensá-los e redimensioná-los, são mais alienados que os escravos que praticavam a “*poiesis*” na Antiga Grécia, isto porque, não são eles que estabelecem a finalidade da produção.^{vi}

Conforme destaca Antonio Gramsci (Apud COUTINHO, 2004, p. 18): “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis [...]” Estes intelectuais têm suas funções estabelecidas em todos os postos de interesse do capital. Ali cumprem o papel de “prepostos” da classe dominante, cumprindo funções subalternas da hegemonia social e do governo, isto é:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição da sua função no mundo da produção 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é o constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise do comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (Apud COUTINHO, 2004, p. 21).

Os aspectos da coerção se dão não somente pela autoridade do agente intelectualizado, seja na escola, seja na fábrica, como também pelos apetrechos tecnológicos que registram e documentam os mais íntimos movimentos, vozes e comportamentos cotidianos.

O acesso a escola, passou a ser (aparentemente) universal, na medida em que é possível, através dela, controlar o ascenso social da grande maioria dos que passam pelo espaço educacional. Criou-se a falsa expectativa de que, “quem estuda, vence na vida”. Isto nada mais é do que uma manifestação da ideologia dominante, semelhante a esta outra de que, “Deus ajuda quem cedo madruga”, que visa indiretamente, culpar aquele que “não vence”, pelo próprio insucesso, por ter estudado pouco ou por ser inferior intelectualmente aos que vencem.

A escola enquanto aparelho ideológico do Estado, oficialmente funciona com a mesma filosofia em todos os lugares e, continua tendo o papel de controlar, manter a ordem e educar para a obediência, seguindo os preceitos morais que favoreçam o sistema dominante. Ela não pode ser, por si, nem será o instrumento para fazer justiça social. Ela reflete em seu ser, o que é a sociedade de classes e estratifica a educação da mesma forma que estratifica as oportunidades.

A escola acompanha gradativamente o desenvolvimento da sociedade, na medida em que as relações de produção evoluem e os meios de produção se modernizam, os trabalhadores também são diferenciados em suas qualificações. Para Mészáros, para além do conhecimento técnico que qualifica o trabalhador para a função profissional, a escola influi sobre o comportamento individual ao transmitir para cada “sujeito educado”, os valores adequados aos interesses da classe dominante.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

O capital não teme a incorporação de aspectos críticos, formulados por diferentes correntes educacionais que exigem um ensino de melhor qualidade, metodologias

participativas etc. Conscientemente compreende que toda e qualquer inovação ou mudança mais profunda, esbarra na estrutura rígida de funcionamento da escola que, até certo grau, é possível modificar. Mas, a partir de certo ponto, os próprios professores, que deveriam ser a grande força das mudanças, reagem contrariamente, pois exigiria mais esforço de cada um. Sendo assim, todas as propostas por mais intempestivas que sejam, na aplicação concreta, são domesticadas e não causam impacto algum quando chegam na sala de aula, pois a estrutura se assemelha a fábrica onde o educador entra com a função de fazer funcionar o plano de produção estabelecido.

Isto nos leva a crer que, este tipo de escola utilitarista, de estilo industrial, com disciplina militar, já não se sustenta. Os altos muros, os portões com guardas e cadeados, demonstram que é preciso aprisionar para inculcar algum conhecimento nas consciências dos jovens no ensino fundamental. Estes, carentes de aprendizado, já sabem que, no final do curso, terão que procurar um cursinho para tentarem disputar uma vaga na universidade. Em muitos casos, inclusive nas escolas do campo, embora haja exceções, é nítido o pacto de “tolerância” feito entre professores e alunos no intuito de se suportarem durante o período letivo.

2 A questão da escola no campo

O Brasil tem em suas raízes agrárias, uma dimensão particular no sentido da definição de seu processo educacional. Pela mão armada, a classe dominante subjuguou as línguas e as culturas nativas; sufocou as línguas e as culturas dos escravizados e imigrantes e, estabeleceu a ordem, a língua e a religião do colonialismo português.

A escola cumpriu uma função pouco significativa para a formação da força de trabalho canavieira e cafeeira ainda no Brasil colônia, ou mesmo para a implantação da agricultura de subsistência. Foi a indústria que precisou de cabeças alfabetizadas. Por essa razão, no meio rural brasileiro, somente a partir de 1930 apareceram programas de alfabetização com certa relevância.

Segundo Calazans, antes de 1930, têm-se um plano de educação em 1812, quando D. João VI estabeleceu como importante que, “no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes” (1993. p. 17) deveriam ser ensinados. Também na reforma de 1826, insinua-se no texto que no “1º ano do 2º grau se dará uma idéia

dos três reinos da natureza”, quando se estudariam os terrenos e os produtos naturais e, na reforma de 1879, através do decreto 7.247 se estabeleceu que, “o ensino nas escolas primárias do 2º grau, constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura” (CALAZANS, 1993, p. 18).

Para as elites dominantes, a educação para os camponeses não tinha importância alguma, fundamentalmente porque esses lidavam com técnicas rudimentares. Pressões localizadas, em São Paulo, Minas Gerais, Ceará etc. levaram a ter que, na constituição de 1934 colocar um parágrafo no qual constava que 20% dos recursos destinados à educação deveriam ser para as escolas rurais. (CÂNDIDO, 2003, p. 183). Sob o governo de Getúlio Vargas, na década 1930, a preocupação fora de incentivar o cooperativismo através da criação de colônias e núcleos rurais, para facilitar o acesso ao crédito rural e se ministravam cursos para orientar hábitos de higiene e a dar aos camponeses uma qualificação profissional.

Conforme destaca ainda Calazans (1993), que, na década de 1940, surgiram programas voltados para a “educação rural coordenados pelo Ministério da Agricultura, sob o patrocínio de programas norte americanos que, juntos constituíram a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Em 1947 iniciou-se a primeira Campanha de Educação de Adultos. Na década de 1950, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), com o intuito de preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base.

Nas décadas de 1960 a 1980, o Estado brasileiro, juntamente com os interesses do capital externo, intensificou a atuação no campo, visando modernizar as relações de produção e transformar o sistema artesanal de uso da terra em um sistema tecnificado, integrado e dependente da indústria.

Os Estados Unidos da América, preocupados com o avanço das idéias socialistas, no mesmo período, buscaram intervir em toda a América Latina, com o programa “Aliança para o Progresso”, que atuava a partir da coordenação das superintendências regionais (SUDENE e SUDSUL) que desenvolvia programas integrados. Paralelamente a isto, Os trabalhadores eram incentivados a participar dos sindicatos, criados a partir de 1962 por agentes do governo de João Goulart.

Embora a preocupação aparentemente fosse que os camponeses adquirissem conhecimentos para entenderem melhor o meio em que viviam, aumentassem a produtividade do trabalho e a participação mais efetiva na comunidade, os objetivos maiores eram de

transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas e de preparar parte da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial.

Essa política foi reforçada pela presença nas décadas de 1960 e 1970 do modelo agrícola conhecido como Revolução Verde (GÖRGEN, 2004) que se baseava na intensiva utilização de sementes híbridas, insumos industriais, mecanização através da introdução de máquinas pesadas, irrigação extensiva, fazendo com que a agricultura em poucos anos passasse da subsistência para o tipo industrial e comercial, criando uma profunda dependência do conhecimento tecnológico dos países desenvolvidos.

Se por um lado a indústria e os serviços urbanos cativavam uma parte significativa de agricultores, que deixavam o campo em busca de uma vida mais próspera na cidade, uma grande parte dos agricultores fora conquistada pelas tecnologias introduzidas pela “revolução verde”.

Os avanços tecnológicos gradativos, não somente modificou os hábitos, como também efetivou a dependência dos agricultores das empresas proprietárias das sementes geneticamente modificadas e dos insumos por elas mesmas produzidos. O aprendizado se deu em muito, com a orientação técnica das empresas ou espontaneamente através do uso particular dos insumos.

A dissiminação dos diversos inventos tecnológicos, introduziu um novo modelo a partir da década 1980, inicialmente conhecido como *agro-busines*; mais adiante, para não ferir os sentimentos nacionalistas, renomeado de agro-negócio, que passou a ser, a partir da década de 2.000, a dinâmica do funcionamento da agricultura no Brasil, que, para manter o padrão de consumo de mercadorias tecnificadas, a cada instante, introduz inovações, como podemos ver na questão da aviação agrícola. Segundo informação do Sindicato Nacional das Empresas de Aviação Agrícola (SINDAG), são 231 as empresas que empregam aviões na pulverização das lavouras no Brasil e possuem os seus técnicos formados em escolas especilaizadas para este fim (KOMATSU, 2010).

É possível afirmar, a partir do histórico feito que, foi no início desta década, com o avanço do agronegócio, que a educação, como na Revolução Industrial, ganhou importância, justamente porque estão ocorrendo profundas mudanças estruturais na base produtiva. As escolas técnicas públicas, visam preparar a força de trabalho especializada para manejarem os

meios de produção e as tecnologias avançadas que o capital introduz no processo de acumulação.

É neste contexto que se coloca a questão, se as escolas do campo, onde estudam os filhos dos camponeses, não servem para formar a força de trabalho para ser vendida ao capital, que interesse tem o Estado em investir nelas? Por outro lado, nas escolas técnicas, estruturadas com recursos públicos, a quem se destina a força de trabalho que ali se prepara?

3 Viabilidade das escolas no campo

Quando falamos em campo, falamos em território onde se desenvolvem as forças sociais, ou seja, falamos de regiões agrícolas habitadas e em atividades produtivas. Logo, como em tudo, há profundas contradições, antagônicas e não antagônicas nessa realidade.

O modo de produção capitalista não se divide em agrário e industrial, muito pelo contrário, o capital cada vez mais avança articulando especialidades sem levar em consideração o local de investimento, o que importa ao capital, é apropriar-se da mais-valia, extraída do trabalho humano.

O modelo dominante, nomeado pelo capital financeiro, para a agricultura, como agronegócio, funciona, não somente a partir dos investimentos produtivos, como também, coloca a seu favor, todos os aparelhos estatais e civis, para qualificar e assegurar o aumento da acumulação de capital.

Se tomarmos como referência os diferentes fatores integrados, perceberemos facilmente que, o modo de produção capitalista funciona com leis econômicas e políticas universais. A totalidade do modo de produção, determina o funcionamento dos complexos particulares sem considerar que a parte esteja desligada do todo.

Tomemos como referência para a análise, o crédito rural, conforme dados do governo, estão disponíveis para o ano de 2014, R\$, 115 bilhões para financiar o agronegócio e R\$ 18 bilhões para agricultura familiar.

Olhando para os dados e observando a questão da “escola no campo”, a lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, determinou a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A promessa do governo era que até o final do mandato que se encerrava em 31 de dezembro de 2010, inauguraria 214 escolas técnicas nas diversas regiões do país.^{vii}

Na área de Ciências Agrárias que engloba cursos variados como Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, segundo dados do CNPq, 2008:

[...] são mais de 180 instituições com pesquisas na área de Ciências Agrárias, e mais de 2.100 grupos de pesquisa, ultrapassando o número de 10 mil linhas de pesquisa. Além disso, a área de Ciências Agrárias conta com mais de 12 mil pesquisadores, 9 mil doutores, 19 mil estudantes e 10 mil técnicos em suas atividades. Ainda referente a dados do CNPq, a média anual da produção científica de pesquisadores doutores nas Ciências Agrárias, no caso de artigos completos, foram superiores a 14 mil em periódicos de circulação nacional e 6 mil em internacionais. Além disso, esses mesmos pesquisadores foram responsáveis por cerca de 560 livros e 3.100 capítulos de livros publicados (MEC/UFV, 2008).

Segundo a mesma fonte, são mais de 40 Instituições de Ensino Superior Público, oferecendo mais de 12 mil vagas em cursos de graduação na área de Agrárias. Já na pós-graduação *stricto sensu*, são mais de 3 mil vagas. Se tomarmos como referência a quantidade de crédito, que equivale, 6 vezes a mais para os grandes proprietários, significa mais aquisição de tecnologia, mais investimentos, mais assistência técnica e mais emprego de força de trabalho qualificada, paga por aqueles que também se apropriam dos elevados créditos.

As vagas nestas instituições, não são ocupadas por filhos de canavieiros, de pequenos agricultores ou de trabalhadores Sem Terra, mas por jovens urbanos, que na medida em que houver oferta de empregos públicos ou privados, estarão à disposição. Assim é muito provável que ocorra com as novas escolas técnicas, e também com outras escolas especializadas. Mesmo considerando que haja maior inserção de filhos de camponeses, o destino desta força de trabalho, observando a disparidade dos créditos, será, vendê-la para os grandes capitalistas.

Tais escolas formam a nova força de trabalho que, devido ao baixo grau de absorção e baixa renda, não trabalhará nas pequenas propriedades, como demonstra este dado da ANAC (Associação Nacional de Aviação Civil) sobre a preparação de pilotos, que, em 1999, emitira apenas 116 licenças para pilotos, enquanto que, em 2010 já chegava a 753 licenças.^{viii} E por que este aumento? Porque 25% das grandes lavouras brasileiras já estavam sendo pulverizadas por aviões, cujos pilotos, recebiam, em média, um salário de R\$ 7.500,00 por mês. Logo, quando se fala em “escola no campo”, é preciso pensar no crédito rural, que se transforma em investimentos, capital constante, assistência técnica, relações sociais de produção qualificadas, infraestrutura e, em mercado de produtos agrícolas.

O grande capital com o modelo do agronegócio está dinamizando as relações no campo e o faz a partir de grandes investimentos em áreas especializadas, por isto possuem facilidades em acessar créditos e para contratar assistência técnica especializada. Os pequenos agricultores enfrentam todos os tipos de dificuldades.

No lado oposto, estão as escolas dos assentamentos que, heroicamente resistem e se empenham em fazer o melhor possível, porém são mal equipadas, com seus currículos desarrumados e controlados e, na sua grande maioria, voltados para a formação geral, e os programas e projetos do governo caminham apenas para cursos de licenciatura e formação de professores.

Este indicativo de natureza estrutural poderia valorizar a diferenciação de finalidade com as escolas de formação puramente técnicas ou a que temos de formação geral, no sentido de que, antes de se pretender um técnico, se deveria pretender um sujeito consciente e, com tal objetivo, os movimentos sociais se insurgiriam com uma proposta de educação voltada para as mudanças estruturais da sociedade na linha que afirma Caldart, com o protagonismo dos trabalhadores:

Na sua origem, o “do” da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo “com”: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido [...] Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2008, p. 5).

Compreende-se aqui que o “sujeito coletivo” não é dado pela escola, mas formado pelo movimento social organizado, que funcionaliza a escola como uma mediação formadora do sujeito capaz de “influir na agenda política da sociedade”. O limite deste ideário está na improvável capacidade do movimento camponês, com sua categoria corporativa, de alcançar por conta própria, esta visão universal.

O instrumento organizativo deveria ser o portador da consciência da classe que define o perfil do sujeito individual e coletivo, que deve preparar para alcançar as suas finalidades estratégicas; estas por sua vez, não se alcançam fragmentadamente por setores sociais.

Significa dizer que, não poderá haver “uma escola do campo” com boa educação, se este processo não estiver inserido na perspectiva de um processo de mudanças mais amplas, por isto, falar em “sujeitos coletivos” ou em “educação emancipadora”, sem um projeto de mudanças, é uma grande ingenuidade.

O que puxa as mediações para frente e atribui a elas funções determinadas, é o movimento das transformações estruturais. Logo, se as escolas do campo enfrentam limites na eficiência, é porque as mudanças estruturais na agricultura estão ocorrendo de forma acelerada. O fato está, em primeiro lugar, que a dinâmica do capital suplantou a lentidão e a melancolia camponesa e as mediações que os movimentos valorizam enquanto “direito”, (alfabetizar, escolarizar, licenciar), os capitalistas as vêem como instrumentos (*órganon*), no sentido de órgão, que faz funcionar algo maior que ele, o projeto político econômico do agronegócio, com a força de trabalho especializada para cada atividade.

A impressão que se tem, quando se houve ou estuda alguns textos sobre as escolas ou a educação do campo, é que os protagonistas de certas ideias, que defendem apenas o direito à educação oferecida como, “formação geral” e “licenciatura”, navegam no oceano em uma canoa a remo, candidatando-se a futuros naufragos, enquanto o agronegócio avança com segurança através de um navio cargueiro.

O projeto político, concebido e articulado pela organização política, é o “algo maior” que abrange todas as forças que se ajudam entre si a superarem certas deficiências e contradições. Caso contrário, como formar um sujeito coletivo através da escola, se os camponeses individualizam as mediações estruturantes, como a propriedade da terra, os créditos, e o trabalho de subsistência? Por outro lado, como contrapor o grande capital, sem compreender que a “formação humana” é também habilitar os sujeitos históricos para que produzam os seus meios de vida?

Certas elaborações e proposições no campo da “educação do campo” avançam para trás, indo em direção contrária da que apontou Karl Marx que, “O modo de produção da vida material, condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual” (MARX, 1982, p. 25), por isso é que as relações jurídicas, institucionais sociais, não podem ser entendidas a partir de si mesmas, mas pelas relações materiais de vida que os seres sociais estabelecem na vida social.

Os capitalistas sabem disso, e, por saberem, de forma consciente exigem que o Estado execute as políticas que favoreçam o fortalecimento das relações materiais da vida econômica

e usam o aparelho da escola, para prepararem a força intelectual. Enquanto os movimentos sociais do campo se satisfazem com o direito à licenciatura, o agronegócio apropria-se das pesquisas produzidas por cursos das áreas nobres, produzidas com recursos públicos e as aplica com a ajuda dos créditos, que são também recursos públicos destinados para produzir commodities.

3.1 Dimensões desencontradas das escolas no campo

De acordo com a revelação feita acima, percebemos facilmente que o capital forma em cada época os seus próprios intelectuais. Na verdade, o capital em todos os setores produtivos, forma ou exige que seja formada pelo Estado, a força de trabalho da qual necessita, sempre com maior qualidade, mas, o Estado e os demais aparelhos privados que estão a seu serviço, como as empresas terceirizadas, entram como forças auxiliares do projeto dominante. E, o que entra como força auxiliar do projeto dos camponeses?

Nunca houve interesse por parte do Estado em ajudar os camponeses a formar os seus próprios intelectuais. Muito pelo contrário, nos municípios interioranos, habitados por pequenos agricultores, cada vez mais é disponibilizado o transporte para que estes frequentem as escolas urbanas. Segundo dados do Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação (MEC), do ano de 2001 para cá, foram fechadas no campo, 37.776 escolas (LIMA, 2012). Por outro lado, vigoram alguns poucos convênios firmados com os movimentos camponeses que pressionam, para a preparação profissional nas áreas de pedagogia, letras, história, agronomia e algumas escolas técnicas reconhecidas.

Onde está a diferença com o agronegócio? Está na ambiguidade de interpretação da questão. Enquanto os capitalistas tomam a educação como investimento para o fortalecimento de seu projeto, por isso implantam as escolas com as especializações que lhes interessa; os camponeses tomam a educação como um direito e, além de terem que lutar para conquistá-lo, recebem escolas de “formação geral precária” e cursos de licenciatura, prioritariamente, sem qualquer equipamento, biblioteca e espaço adequado. E não é por falta de regularizações oficiais conforme diz Frigotto (2006, p. 91-92):

O ensino médio integrado, que era oferecido pela Rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), foi desmantelado na década de 1990 mediante o Decreto 2.208/96 que reinstalou o dualismo. Este, sem dúvida, dava um preparo científico e técnico que capacitava os jovens para o exercício profissional. Em 2004, mediante o Decreto 5.154/04, o governo formulou a proposta do ensino médio integrado que amplia de 3 para 4 anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho em sua formação. Esta pode ser uma perspectiva que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Esta proposta não avançou, tanto por falta de vontade política e recursos do governo para implementá-la quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral.

Logo, os aparelhos privados e públicos estão a serviço do projeto do capital e não o contrário. Tanto assim que, quando o capital não vê mais função ou temporariamente julga não precisar mais de tais serviços, os abandona como ocorreu com os diversos órgãos de pesquisa e assistência técnica; escolas técnicas ligadas ao Estado na década de 1990, quando as empresas passaram a criar os seus próprios laboratórios, com apoio público.

A bem da verdade, os camponeses nunca tiveram o seu próprio projeto político e, as suas mediações organizativas na maior parte da história, sempre reproduziram ideias conservadoras, de natureza reivindicatória, por isso nunca sentiram a necessidade de ter suas próprias escolas, no sentido de disseminar o “corpo de ideias” próprias. No Brasil, os movimentos revolucionários, com seus curtos períodos de ascenso, com orientação política externa ao campo, não atingiram de forma generalizada a classe camponesa, nem os trabalhadores em geral, enquanto classe, tiveram interesse em formular um projeto político para ser reforçado a partir de suas próprias mediações, salvo o projeto Democrático e Popular da década de 1980, proposto pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas que, embora tenha envolvido os camponeses, não necessariamente tornara-se um projeto orgânico e, por isso, não teve inserção real da escola em parte alguma, para o seu fortalecimento.

Os camponeses, portanto, seguiram sempre as diretrizes das políticas conservadoras ou populistas e as tendências economicistas do grande capital. Ficaram a mercê delas, que escravizou, assalariou e integrou parcelas da classe à agroindústria do fumo, carne, leite etc. Os governantes sempre tomaram esses contingentes como massas manipuláveis para utilizá-las nos povoamentos das regiões desabitadas, principalmente como força para desbravar as fronteiras agrícolas, através da política de colonização. Na medida em que o Estado passou a influir no meio rural mais intensamente, através de políticas públicas, os cooptou, tornando-os

dependentes de programas de assistência técnica, de alfabetização de jovens e adultos ou convênios similares.

Logo, o projeto do capital, nessas dimensões, não necessitou investir em “escolas do campo” para formar a força de trabalho para o campo. Muito pelo contrário, a política foi esvaziá-las, colocando o transporte à disposição para levar diariamente os jovens para se escolarizarem nas escolas urbanas, com o objetivo de aculturá-los e não mais com a intenção de utilizá-los como força de trabalho esclarecida.

Portanto, o campo da educação das escolas do campo, deveria ser o de buscar por dentro da institucionalidade, a escola pública que os camponeses precisam para desenvolverem-se enquanto seres, produtores da vida material, social e política; cultos, politizados, profissionalmente preparados para as atividades agrícolas e, preparados para ingressarem no ensino superior nas áreas afins. A simplória “Formação Geral precarizada”, no ensino médio, significa escolarização; ela dá aos camponeses apenas o direito à educação, mas não lhes dá uma escola compatível com as suas necessidades. Esta escola virá a ser conquistada, com exigência, formulação política e lutas constantes. Para isto será necessário adquirir consciência do que significa a cultura e não só a profissão e quais devem ser as perspectivas políticas e sociais na ótica da classe camponesa.

3.2 A organização da classe faz a escola

Se retomarmos o roteiro da vigência da escola na sociedade, vamos perceber que, desde a Antiga Grécia, com Platão e Aristóteles, depois na Patrística e na Escolástica, como posteriormente na revolução industrial e no decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista até os nossos dias, ela cumpre o papel auxiliar de fundamentação e disseminação do projeto das forças detentoras do poder econômico e político. Em sentido crítico, a escola cumpriu o papel de questionar e apontar as contradições sem afetar, contudo, por si só, o sistema em funcionamento. A rigor, a escola foi ainda mais instrumentalizada a partir da revolução Industrial, no século XVIII quando a educação se universalizou; processo semelhante dar-se-á também no Brasil como podemos ver na citação de Fiod:

O princípio educativo da escola é o trabalho coletivo (trabalho simples, igual e social) que, ao universalizar-se, somente pode se manifestar como especificidades, como se fosse o somatório de trabalhos individuais,

sobretudo no campo. Historicamente, a escola pública estatal somente consegue se generalizar no Brasil, com o processo de industrialização. A escola, neste sentido, tem de travar lutas contra o ensino particular e contra particularidades herdadas do período colonial que haviam se tornado obstáculos à formação de um sistema nacional de ensino (2009, p. 46).

Se levarmos esta observação para o meio rural, desastrosamente concluiremos que, de forma geral, a escola sempre cumpriu um papel marginal para a valorização dos camponeses enquanto seres sociais, classe e cultura. Pelos interesses estatais e do capital, a escola nunca se estruturou para conter a evasão territorial nem para garantir a permanência dos camponeses na agricultura, melhorando suas condições de vida. Ao contrário, a falta da escola e de oportunidades, somadas ao sonho de ascensão social, fez com a população predominantemente rural migrasse, em grande quantidade, para os grandes centros urbanos.

Mesmo no período da “revolução verde”, de matriz norte-americana, estruturada a partir da década de 1960, contra os camponeses, embora eles também fossem alvo do alto consumo de insumos, máquinas, sementes híbridas, etc. a escola não teve importância alguma para os camponeses nem para os capitalistas agrários. Os camponeses aprenderam pelo instinto de artesãos, do qual são portadores, a usarem os insumos diretamente e a se apropriarem das técnicas, consumindo as novas mercadorias sem ler e compreender as recomendações técnicas.

Foram os movimentos de luta pela terra e, portanto, a organização de classe, que, a partir da década de 1980, começou a colocar a escola como prioridade na luta pela conquista dos direitos e da formação da consciência. Isso fez com que se chegasse, principalmente, a partir do ano 1998 a exigir políticas para universalização do direito à educação e o governo respondeu com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Tal programa propiciou a formação dos intelectuais orgânicos de extração camponesa, incluindo aí os assentados da reforma agrária e quilombolas, quando, com muitos limites, passaram a frequentar alguns cursos de Licenciatura e, em menor grau, outras graduações.

Foi a partir da organização dos movimentos camponeses na década de 1980 em diante que, relativamente, se pôde opinar sobre o “corpo de ideias” que deveriam ser apreendidas no espaço escolar da classe. Sem fragmentar a grade curricular, nem relativizar os programas de ensino universitários, ao contrário, não somente agregaram conteúdos de seus interesses, como também voltaram as suas pesquisas para os dilemas internos na busca de conhecê-los e

superá-los. Foi pela primeira vez na história do país, que a educação do campo, chegou mais próxima das mãos de seus próprios sujeitos e estes principiaram a aprender a manejá-la.

Mas este suposto avanço não é tudo. Os diversos programas de educação assim como os créditos, não são acessíveis aos camponeses, por serem limitados ou porque os próprios sujeitos estão desorganizados enquanto classe e fragmentados em dezenas de entidades que defendem também diferentes interesses.

Por outro lado, os cursos, exceto os de licenciatura, como Direito, Agronomia e Veterinária, (profissões acessadas historicamente pelas elites brasileiras) por contestação das forças do capital, são constantemente, por ordem judicial impedidos de funcionar e, somente são retomados com muito esforço e mobilizações, não contando que, quando o curso se encerra, por não ser uma política pública permanente, mas um programa pontual, outro longo processo de negociação deve ocorrer para que outra turma inicie.

O grande dilema, já mencionado, é que os camponeses em geral, tratam a escola e a educação apenas como um direito e não como um instrumento de fortalecimento do projeto político, que não o possuem totalmente elaborado. As “escolas no campo” atuam com programas de formação geral precarizados e eivados de ideias burguesas, que não qualificam suficientemente, pois o “corpo de ideias” ensinado pelos professores, não qualificados para as áreas afins,^{ix} não defende totalmente os interesses da classe e, muitas ideias contidas nos princípios e propostas pedagógicas, formuladas pelos próprios movimentos, não se tornam prática em suas próprias escolas, por não terem ainda preparado suficientemente os sujeitos da educação ou por lutarem ainda por questões puramente econômicas.

Aos camponeses organizados, cabe discutir uma escola “politécnica”, que vise a formação do sujeito social em várias dimensões “[...] como uma totalidade histórica concreta; na unidade da diversidade física, psíquica, espiritual e cultural que esse ser humano vive [...]” (MACHADO, 2006, p. 47). Portanto, não se trata de levar a educação para um tecnicismo, desvinculado da universalidade dos saberes que impeça o educando de seguir em frente, ingressando nos cursos superiores, mas sim de contemplar as necessidades orgânicas das populações do campo, onde a escola como mediadora dos saberes, articula a diversidade dos mesmos e valoriza aquilo que é próprio da tradição cultural local. Sendo assim, a educação se vincula à formação social e vice-versa, quando se dá, conforme destaca Machado, a apropriação do saber em nível teórico prático:

Formação politécnica, portanto, implica em vinculação da educação com a produção social: apropriação pelo educando – em nível teórico e prático – dos fundamentos das ciências contemporâneas, dos princípios gerais das técnicas e das tecnologias, das particularidades dos métodos tecnológicos, dos princípios da organização da cooperação social, dos fundamentos sociais e éticos do trabalho na sociedade. Portanto, integra-se ao conceito de escola unitária, ou traduz, no plano pedagógico, o que a escola unitária estabelece no plano organizacional (2006, p. 41).

É claro que o poder público não terá interesse algum em desembolsar recursos para fortalecer uma educação para os camponeses que esteja na contramão do grande capital, por isto é que a educação deve ser entendida como parte do projeto em construção e deve constar como elemento permanente de disputa na luta de classes.

Considerações finais

A escola do campo, antes de ser considerada como tal, deve encontrar o seu campo de educação. Este campo, em primeiro lugar, não está na escola, mas no projeto de produção da vida material, social, política e cultural da sociedade que se quer construir.

Neste sentido é que se apresentam enquanto perspectivas táticas, formulações particulares, como a “reforma agrária popular”, que passa a valorizar as diferentes forças componentes da sociedade civil interiorana, urbanas e rurais do país, e que serão beneficiadas com as mudanças estruturais, realizadas com sua participação. Com isso, o projeto político histórico, desconstrói o espectador convencendo-o a se tornar sujeito.

A sociedade difusa, ao formar sujeitos que compreendam as condições do mundo em que vivem e se disponham a lutar por transformá-lo, eleva o seu nível de consciência. Para tanto, não basta olhar para o campo, é preciso compreender que este espaço geográfico é parte da totalidade social onde se produz, faz circular e consumir produtos produzidos coletivamente. É a coletivização que impulsiona os saltos transformadores das sociedades e não a individualização e o isolamento social como ocorre na propriedade familiar ou no modelo de reforma agrária distributivista.

A coletivização na atualidade passa pela interdependência do processo produtivo da matéria prima, pela transformação da mesma, circulação e consumo dos produtos distribuídos pelo mercado, cada vez mais apropriados pelos interesses capitalistas.

Não será a agricultura familiar ou camponesa nas suas unidades, que conterà os avanços transformadores comandados pelo capital, mas a junção das forças urbanas e rurais no mesmo esforço de aproveitamento das contradições criadas pelo capital para superá-las.

O campo, se assim deve ser visto enquanto território, não pode estar desvinculado do meio onde está situado. Melhor dizendo, o interior, é um todo que está fora das metrópoles, com vilas e cidades como especificidades dos complexos que compõe a totalidade social ao mesmo tempo rural e urbana.

Como diz Netto, a totalidade concreta é uma totalidade dinâmica resultante do movimento das totalidades que compõe a totalidade macroscópica, conforme revela este autor:

Enfim, uma questão crucial reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso” (NETTO, 2007, p. 28).

Aqui reside o ponto crucial, descobrir as relações que existem entre os processos em andamento nessa totalidade, o que é o campo com as forças que ali atuam e, como se articulam com a totalidade maior?

Perceber que, enquanto o agronegócio é constituído com a integração do capital financeiro e controla não só o processo produtivo como também o transporte, os portos, o mercado, preços, estoques de alimentos (STÉDILE, 2004), as pesquisas e a formação intelectual de seus agentes, os camponeses, mal integram os seus movimentos e, em grande parte, são força auxiliar das mediações dominantes. Isto porque, a indústria de agrotóxicos, de máquinas e os laboratórios que pesquisam sementes, não trabalham exclusivamente para o grande capital, mas os camponeses para desenvolverem as suas economias, também consomem as mesmas mercadorias.

Segundo Maria J. Guazzelli (2009), engenheira agrônoma, em 2008 o Brasil já era o maior consumidor de venenos agrícolas do mundo, ultrapassando 733,9 milhões de toneladas. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no ano de 2009 R\$ 230 milhões foram

empregados para compra de máquinas agrícolas por pequenos agricultores, demonstrando com estes dados que as mediações produtivas camponesas já não se diferenciam tanto das mediações do agronegócio. E só no ano de 2009, foram produzidos no Brasil 40 mil tratores.^x

É importante reconhecer que o campo ainda possui cerca de 16% da população brasileira. Esta representa um contingente de massas significativo, mas é preciso vê-lo não a partir da ótica de cada movimento social individualizado, mas como um complexo de forças que se integram coletivizando as condições, para se firmarem como sujeitos de luta da transformação social.

O capital não se deterá diante das intimidações provocadas pelas manifestações das catástrofes climáticas, nem os grandes proprietários se vergarão diante das vantagens da agroecologia, assim como as fábricas não reduzirão a quantidade de veneno produzido, insumos e máquinas que despejam.^{xi} sobre o campo todos os anos a imensidão de toneladas tóxicas.

O que pode deter o capital é a força política organizada e consciente dos camponeses, que produzem, estudam, combatem as iniciativas do capital e implementam respostas contra-hegemônicas. Para tanto, a escola pode contribuir tendo o seu próprio “corpo de ideias”, voltadas para a formação integral em busca da emancipação humana juntamente com as demais forças sociais. A educação no campo somente será uma verdadeira escola, quando o seu campo de atuação estiver inserido no campo da produção e da política de transformação da sociedade.

Há avanços conquistados pelos esforços empreendidos com as lutas dos camponeses, que precisam ser considerados, mas por opção metodológica não os colocamos aqui, porque no fundo confirmam por um lado, que sem lutas nada se consegue impor ao capital e ao Estado que têm na escola um instrumento de dominação das forças sociais. Por outro lado, embora o caminho feito e a experiência adquirida mostrem que a escola deve ser disputada da mesma forma que se disputam outros interesses na luta de classes, os limites de projeto são imensos que mal poderá garantir os avanços parciais alcançados. Por esta razão é que o projeto de transformação e emancipação de classe não pode ser apenas de intenções abstratas, mas, fundamentalmente, de ideias e práticas coerentes com os interesses da classe trabalhadora.

Referências

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques, DAMSCENO, Maria Nobre (orgs.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papiрус, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Porto Alegre: (Mimeo) 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite & outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Antonio Gramsci**: cadernos do cárcere. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto do MST**. 312 f. Tese (Doutorado em educação) PPGE – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis, 2010.

ENGUITTA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernardete Wrublesvski e VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do campo**. Florianópolis: Insular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O ensino médio universalizado e de qualidade não interessa política e economicamente à burguesia brasileira. In: Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária. **Boletim da educação** – edição especial. Número 11. São Paulo: MST, 2006.

GÖRGEN, Frei Sergio. **Análise do censo de 2006**. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/>>. 2004. Acesso em: 26 set. 2010.

_____. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: MPA, 2004.

GUAZELLI, Maria José. **Brasil o maior consumidor de agrotóxicos**. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2009/>>. Acesso em: 25 set. 2010.

KOMATSU, Alberto. **Aviação agrícola cresce 8% em 2010**. Disponível em: <<http://clippingmp.planejamento.gov.br/>>. Acesso em: 26 set. 2010.

LIMA, Mayara. **Fechamento de escolas é atentado**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. 2012. Acesso em: 10 fev. 2012.

MACHADO, Lucília. Concepção de escola, de escola unitária e de politecnia. In: Educação básica de nível médio nas escolas de reforma agrária. **Boletim da educação** – edição especial. Número 11. São Paulo: MST, 2006.

LUCHESE, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia**: Aprendendo a pensar. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: **Os economistas**. São Paulo: Victor Civita, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEC/UFV. **Ciências agrárias no Brasil**. Disponível em:

<<http://www.ceunes.ufes.br/downloads/2/julienchiquieriCiências%20Agrárias.doc>>. Acesso em: 10 out. 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução do método de teoria social**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PACHECO, Lenadro Kingeski. **História da filosofia I**. Palhoça: Unisul, 2008.

STÉDILE, João Pedro e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **O agronegócio X agricultura familiar e a reforma agrária**. Brasília: Concrab, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. A maldição de Adão. T II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Notas

ⁱ O latim é compreendido como uma língua indo-europeia, do ramo itálico surgida em Lácio nas proximidades de Roma, pelo menos nove séculos antes da Era Cristã.

ⁱⁱ MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 72.

ⁱⁱⁱ Desde o século V a. C. os sofistas tiveram muita influência na educação na Antiga Grécia. Os sofistas eram sábios, na sua maioria estrangeiros, que se dedicavam de forma itinerante, ao ensino profissional remunerado. Eram os responsáveis para encaminhar os jovens na vida pública. Sócrates, que conviveu a partir de 470 a. C. com os sofistas, tinha com eles profundas divergências, pois achava-os superficiais e irresponsáveis, isto porque, a eles não interessava a veracidade do conteúdo que ensinavam, interessava o exercício da oratória para que os jovens aprendessem a se expressarem publicamente. Acreditavam que as verdades eram instáveis e relativas e os princípios eram apenas convenções que os indivíduos formulavam para depois abandonarem. Aristóteles os classificou como “negociantes do saber”. Atualmente utiliza-se o termo, “sofisma” para designar um argumento propositalmente falso (PACHECO, 2008, p. 80).

^{iv} A *paideia* é uma palavra usada com vários sentidos. Pode ser ideal de educação ou a formação do homem, como também pode designar a cultura, modo de viver. Esta definição em latim é *humanitas*, que é a educação do ser enquanto ser.

^v Na economia feudal os meios de produção eram ainda rudimentares assim como os avanços técnicos se davam muito lentamente, de modo que qualquer trabalhador artesão prático inventava os seus próprios instrumentos de trabalho independente da escolaridade que possuía, logo, trabalho e escola não possuíam ligação direta. As transformações mais importantes vão se dá quando a produção de subsistência alcança o estágio da troca no mercado (MANFREDI, 2002, p. 38).

^{vi} No texto “A fenomenologia do espírito” de Hegel, este descreve claramente a relação entre o senhor e o escravo. Após uma luta entre dois homens em que um arrisca a vida e se torna vencedor, mas ao invés de matá-lo o conserva como escravo, como testemunha e espelho de sua vitória. O senhor deixa de cultivar o seu jardim, não cozinha seus alimentos e não acende o fogo, por isso se sente livre, enquanto o escravo se vê despojado dos frutos de seu trabalho. Mas o senhor só continua sendo senhor, se o escravo continuar sendo escravo, um legítima outro.

^{vii} Ver lei disponível em: [www. Planalto.gov.br/ccivl_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivl_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 15/01/2015.

^{viii} Aviação agrícola cresce 8% em 2010. Disponível em: <http://www.faespsenar.com.br/geral/noticias-do-agronegocio/detalhe/aviacao-agricola-cresce-8-em-2010/1895>. Acesso em 15/01/2015.

^{ix} É comum nas escolas de ensino médio, professores formados em pedagogia, assumirem aulas de geografia, filosofia, ciências sociais, sem possuírem sequer materiais para preparem as aulas.

^x FELIPE, Fábio Isaias; LIMA, Roberto Arruda de Souza; RODRIGUES, Sabrina Marucci. Evolução da estrutura da indústria de tratores de rodas, no Brasil, no período de 1999 a 2008. In: **47º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. Porto Alegre, 26 a 30 jul. 2009. Disponível em: <www.sober.org.br/palestra/13/27.pdf>. Acesso em: 8/10/2010.

^{xi} Segundo Frei Sérgio Görden, o Brasil se transformou na safra de 2008/2009 no maior consumidor mundial de agrotóxicos, despejando sobre a terra nada menos que 713 milhões de litros de veneno. Isto equivale a mais de 10 litros por hectare. E em 2011 o consumo de agrotóxicos no Brasil ultrapassou Um bilhão de litros.

Sobre o autor

Ademar Bogo é doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestre em filosofia, pela Universidade Federal da Bahia; Licenciado em Letras, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Bacharel em filosofia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Atualmente é professor assistente do Colegiado de Direito da Faculdade do Sul da Bahia – FASB e pesquisador do grupo de pesquisa “Marx no século XXI – UFBA”.