

AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NAS REINVIDICAÇÕES DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Jaqueline Daniela Basso. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/CNPq

Luiz Bezerra Neto. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/FAPESP

RESUMO: Neste texto, pretendemos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica e, a partir dela, realizar discussões acerca da reivindicação do Movimento “por uma educação do campo”, investigando suas contradições frente à escola única. Iniciamos o trabalho em busca da compreensão da pedagogia histórico-crítica e suas diferenças em relação às teorias que a precederam. A partir da percepção de que a pedagogia histórico-crítica busca entender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo e oferecer aos homens, sejam eles do campo ou da cidade, uma educação que lhes permita compreender a situação de dominação a que são sujeitos pelo capital. Debates aqui as reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o MST e do Movimento por uma Educação do Campo, identificada com os homens que habitam este meio. Uma pedagogia crítica só poderá surgir em meio aos dominados, portanto, espera-se que a educação ambicionada por um movimento social do campo, como o MST esteja alinhada com esta teoria, contudo, ao observarmos a educação pretendida por estes Movimentos percebemos que, embora suas reivindicações por educação sejam autênticas, ao almejarem uma educação que considere as inúmeras especificidades dos diferentes indivíduos que formam o campo brasileiro, acabam rendendo-se ao interesse do capital, que é restringir o acesso das camadas populares aos conhecimentos gerais produzidos historicamente pelo homem e aos saberes desinteressados que lhes permitirão exercer funções técnicas ou intelectuais. Desta maneira, podemos concluir, sob a luz da pedagogia histórico-crítica, que os mecanismos de manutenção da ordem social imposta pelo capital, dentre eles a educação, cooptam os interesses do Movimento por uma Educação do Campo, fazendo com que eles inconscientemente reivindiquem uma educação que colabora para a perpetuação da ordem social vigente e manutenção da divisão social em classes.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia histórico-crítica. Movimentos sociais.

CONTRADICTIONS ON THE CLAIM MOVEMENT FOR A COUNTRYSIDE EDUCATION AND PEDAGOGIC CRITICAL-HISTORY

ABSTRACT: In this text, we intend to outline some considerations about the historical-critical pedagogy and, from it, discuss the claim of the movement "by a countryside education", investigating its contradictions when there is the need to face facing the school unique. We started the work in an attempt to comprehend the historical-critical pedagogy and its differences in relation to the theories that preceded it. From the perception that the historical-critical pedagogy tries to understand the educational issue, concerning the historical development objective, and offer men, whether in the city or the countryside, an education that enables them to understand the oppression situation, to which they are subjected by the capital. We discussed here the demands of social movements, including the MST and the Movement for a Rural Education, reported by some men who inhabit that environment. A critical pedagogy can only emerge amongst the oppressed ones. So, it is expected that the Education defended by the rural social movement, as MST is aligned with this theory, might be put in practice. However, if we observe the education required for these movements, we can become aware that, although the claims for education can be authentic, (in order to achieve an education that considers the many specificities of different individuals that form the Brazilian countryside), they are eventually surrendered by the interests of capital, which restricts the access to the general knowledge by the lowest classes. Historically, the knowledge produced by men might enable them to achieve technical or intellectual functions. Thus, we conclude, in light of the historical-critical pedagogy, the mechanisms for maintaining the social order imposed by capital, including education, co-opt the interests of the Movement for Rural Education, making them claim, even unconsciously, for an education that contributes to the perpetuation of the existing social order and the maintenance of social division into classes.

Keywords: Rural education. Historical-critical pedagogy. Social movements.

Este trabalho é parte de pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPESP, foi inicialmente apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil": História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades, realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR, no mês de agosto de 2012, em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba, com o título: Pedagogia Histórico-crítica, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e a educação do campo: contradições na luta pela escola única. Nele, procuramos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia

histórico-crítica, e a partir delas realizar discussões acerca das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST por uma educação do campo, bem como as contradições nela presentes frente à escola única.

Começaremos discutindo um pouco sobre a pedagogia histórico-crítica e, como ela nos ajuda compreender a importância do ato educativo para a humanidade, sobretudo para a classe trabalhadora, uma vez que, o homem não nasce preparado para sobreviver. Diferentemente dos animais que tem sua sobrevivência garantida pela natureza, os homens precisam aprender a produzir seus meios de subsistência, sentir, pensar, fazer avaliações, ou seja, adquirir elementos que lhes caracterizem enquanto humanos (SAVIANI, 2000, p. 10-12).

Os elementos necessários para a sobrevivência humana não são adquiridos naturalmente, eles são resultados do trabalho educativo que só floresce se tiver como terreno fértil o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 10-12). Desta maneira, o grande intuito da pedagogia histórico-crítica é a compreensão da questão educacional sob a luz do desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 2000, p. 102).

Saviani nos esclarece que a pedagogia histórico-crítica preza pela disseminação dos conhecimentos produzidos pelo homem, o que vai de encontro à tendência de esvaziamento de conteúdos na educação oferecida à classe trabalhadora nas sociedades de base capitalistas. A denominação histórico-crítica, vem do movimento contrário desta pedagogia aos das teorias que lhe precederam e que ele as denomina de não-críticas e crítico-reprodutivistas, que desconsideravam a influência direta do processo histórico na educação.

São consideradas não-críticas as pedagogias tradicional, tecnicista e escolanovista. A pedagogia tradicional surgiu para consolidar a “democracia burguesa” e foi compreendida por seus defensores como o melhor mecanismo de combate à ignorância, que seria a causa de toda a marginalidade social. Para seus críticos, nela, os conhecimentos escolares estavam centrados no professor, que transmitia seu acervo cultural aos alunos que o recebiam passiva e disciplinadamente.

A partir de críticas à pedagogia tradicional, surgiu a escola nova, que também mantinha a crença de que a educação poderia equalizar os problemas sociais, considerando que a marginalidade não poderia ser causada pelas diferenças intelectuais, culturais ou sociais. A pedagogia escolanovista mudou o foco da educação do professor para o aluno, dos conteúdos ao método, sendo, nesta perspectiva, papel da escola conduzir o aluno a “aprender a aprender”. Entretanto, em meados do século XX, o escolanovismo começou a perder fôlego, o que favoreceu a articulação de uma nova teoria educacional, o tecnicismo (SAVIANI, 1986, p. 10-15).

A pedagogia tecnicista partia da ideia de que era possível uma neutralidade científica, tendo como bases a racionalidade, eficiência e produtividade, com isto, fazia refletir nas escolas aquilo que acontecia nas fábricas, ou seja, o que deveria ser aprendido era definido pelo processo e não pelos sujeitos nele envolvidos. Este crédito na neutralidade científica afastou radicalmente a pedagogia histórico-crítica do tecnicismo, uma vez que, a neutralidade é algo utópico, dado que todo conhecimento é interessado e também fruto do processo histórico-social (SAVIANI 2000, 13-17).

As teorias supracitadas, ora dedicaram-se ao saber do professor, ora à capacidade de aprender do próprio aluno ou então, ao rigor científico dos métodos. Em nenhuma delas identificamos a localização histórica dos conhecimentos e o reconhecimento de que eles são produzidos historicamente, tampouco que oferecessem aos educandos a possibilidade de compreenderem as contradições presentes na sociedade capitalista.

Enquanto as teorias não-críticas tinham a educação como redentora da marginalidade social, as teorias crítico-reprodutivistas, que tem sua criticidade embasada na percepção de que não é possível compreender a educação se não considerarmos seus determinantes sociais, veem a educação enquanto ferramenta de reprodução das condições na sociedade a que servem. De acordo com Dermeval Saviani, podemos dizer que as teorias crítico-reprodutivistas foram inauguradas por Bourdieu e Passeron, que na obra “*A reprodução*”, trataram da violência simbólica, que é exercida pela ação pedagógica, ao impor arbitrariamente a cultura das classes dominantes aos indivíduos dominados (SAVIANI, 1986, 19-23).

Outra vertente da teoria crítico-reprodutivista é a da *escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, debatida por Louis Althusser. Para Althusser, a escola é o aparelho ideológico dominante, é a ferramenta mais elaborada de reprodução das relações de produção capitalistas (SAVIANI, 1986, 29-34), ou seja, para Althusser, no Estado capitalista a educação escolar tem a função de disseminar a ideologia burguesa, fazendo com que a classe trabalhadora integre o mercado de trabalho de modo “natural” e subordinada, sem perceber a exploração a que está sendo submetida.

Já a vertente da *escola dualista* desenvolvida por Baudelot e Establet, acredita que embora a escola tenha uma aparência unitária e unificadora, ela está dividida em duas grandes redes, que refletem a divisão da sociedade capitalista nas classes burguesa e proletária (SAVIANI, 1986, 29-34). Esta divisão da educação em duas grandes redes é fruto da divisão do trabalho. Dermeval Saviani (2007, p. 155) explica que a divisão dos homens em classes provocou uma divisão na educação, que até então coincidia com o próprio trabalho. O autor continua dizendo que, a partir do escravismo antigo a educação se diferenciou em duas, uma para a classe proprietária, voltada para as atividades intelectuais, a oratória e os exercícios físicos e outra educação para a classe trabalhadora que continuava coincidindo com o próprio processo laboral. A partir deste contexto, a escola tornou-se o lugar daqueles que tem tempo disponível para estudar, servindo de parâmetro para a avaliação de outras formas de educação.

Podemos identificar certa dualidade na educação das sociedades capitalistas. Quando se trata do ensino fundamental, no caso brasileiro, de um lado temos a educação pública, que na maioria das vezes é a única a que a grande massa de trabalhadores tem acesso e que mantida pelo Estado, serve aos interesses da classe dominante e de outro temos a educação privada, frequentada predominantemente pelos integrantes da classe dominante.

É importante percebermos que as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam propostas pedagógicas, visto que, visam explicar o modo como funciona a escola constituída na sociedade capitalista (SAVIANI, 1986, 29-34). Assim, estas teorias contribuem para que olhemos criticamente para a educação escolar que está posta nas sociedades capitalistas.

Mesmo sem propor alternativas pedagógicas, as teorias crítico-reprodutivistas representaram um avanço na pedagogia, pois, deixaram de lado a visão ingênua e otimista que se tinha da educação e da escola, sua versão institucionalizada, levando à percepção de que ela está a serviço não da equalização dos problemas sociais, mas da manutenção da ordem capitalista.

A partir desta visão crítica da educação, a pedagogia histórico-crítica surgiu para suprir as necessidades práticas dos educadores, embasando-se na realidade escolar presente, um presente em que a escola é colocada em segundo plano, em que todos os tipos de conhecimentos ditos “não-formais” são valorizados (SAVIANI, 2000, p. 114). Ou seja, a pedagogia histórico-crítica surgiu em um momento histórico em que a educação escolar vem sendo desvalorizada em detrimento dos conhecimentos não escolares, imediatistas, veiculados indiscriminadamente pelos diversos meios de comunicação, que também fazem parte do aparelho ideológico do Estado capitalista.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a Educação, a partir da contradição da própria sociedade. À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2000, p. 114).

Ou seja, a pedagogia histórico-crítica nos permite ir além das aparências dos problemas educacionais, mostrando-nos que eles são resultados da luta de classes, e que, a falta de uma educação que realmente permita o acesso de todos aos conhecimentos historicamente produzidos, não é uma questão orçamentária, mas, uma condição para que a burguesia continue em situação de dominância social.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 1986, p. 35).

Para isso é necessária a superação da concepção de que a educação por si mesma é capaz de modificar a realidade social, ou então, de que nada pode ser feito

diante da atual situação educacional, somente assim, os educadores estarão armados para a luta em busca de uma pedagogia crítica. Contudo, esta luta guarda armadilhas, os mecanismos de adaptação, periodicamente acionados pelo capital, podem fazer com que os interesses dos dominantes sejam confundidos com os dos dominados (SAVIANI, 1986, p. 35- 36).

Do ponto de vista prático, trata-se de retornar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com interesses dominantes (SAVIANI, 1986, 36).

Logo, uma teoria educacional crítica, deve oferecer subsídios aos dominados não só para lutarem pelo acesso e garantia de melhores condições de ensino, mas também para que se armem contra os ataques ideológicos da burguesia, que fazem com que os interesses burgueses sejam confundidos com os populares.

Esta confusão entre os ideais burgueses e dos trabalhadores, também se faz presente nos movimentos sociais populares. O Movimento por uma educação do campo, encabeçado pela via camponesa e pelo movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, movimentos sociais do campo de grande expressão no Brasil e na América Latina, tem participado ativamente no movimento em favor de que a escolarização da população rural ocorra no meio em que ela vive. Ao integrar o movimento “Por uma Educação do Campo”, o MST acaba por defender uma proposta educacional que leva em conta as especificidades daqueles que vivem no campo, perdendo de vista, que a maioria dos trabalhadores rurais compõe a classe dos trabalhadores e que tem direito ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e não a uma educação apartada daquela oferecida no meio urbano.

Nesse sentido é significativo dizer que esse movimento acerta ao defender que a realidade em que se vive é o lugar de partida para se ensinar, sobretudo, se considerarmos que o lugar dos assentados e dos acampados é o “Ser” sem terra, ser expropriado pelo capital e necessitar da terra para dela retirar sua sobrevivência. No

entanto, carece de maior discussão a ideia da especificidade de uma educação do homem do campo, sobretudo se esta especificidade não estiver no campo da didática. Por outro lado, o trabalhador do campo precisa ter acesso a todo conhecimento científico. Precisa entender como se dá a totalidade do processo produtivo, desde o controle das sementes até a comercialização, daí entendermos que o currículo da educação do campo é que precisa ser apropriado, para que ele possa compreender todo o processo de produção, bem como as relações produtivas aí estabelecidas.

Assim, o MST, fundado em 1984, aparece na luta por uma educação identificada com o homem do campo, sendo um movimento social que desde seu nascimento se preocupou com a educação das crianças assentadas. Esta preocupação foi impulsionada primeiramente pela necessidade das crianças serem escolarizadas e depois pela compreensão de que a educação é direito de todos. A própria luta pela terra acabou gerando um nível de consciência das necessidades sociais, que rapidamente fez surgir novas demandas, dentre elas, a necessidade de professores identificados com a realidade e a luta do movimento (CALDART, 1997, p. 30-31).

O MST foi impulsionado pela percepção da realidade social a buscar educação para suas crianças. Entretanto, não podemos afirmar que ele reivindica uma pedagogia histórico-crítica, mas, vemos claramente, que a realidade social, resultante do processo histórico, fez com que estes indivíduos, na luta contra a dominação e em favor da retomada de terras que foram usurpadas do homem do campo pelo capital, vissem a educação como uma aliada de sua luta pela terra.

Desta maneira, o MST tem lutado por uma melhor equalização na distribuição da renda brasileira por meio da reforma agrária e, tem visto a educação como condição essencial para o acesso à igualdade política e o direito à cidadania, considerando necessárias reformas intensas, tanto no aparelho do Estado, quanto nos mecanismos de acesso a sua estrutura e bens ofertados. Portanto, o MST não reivindica qualquer educação, mas uma educação inclinada para o homem do campo, que lhe permita compreender as causas de suas dificuldades e os mecanismos de dominação usados pela burguesia (BEZERRA e BEZERRA NETO, 2007, p. 131-132).

As reivindicações do MST por educação foram e continuam sendo de grande importância para a inclusão da educação no meio rural nas agendas governamentais, entretanto, a busca por uma educação específica para o homem do campo perpetua a separação entre campo e cidade, gerada pelo advento da propriedade privada, tornando-se incoerente com o princípio de socialização dos conhecimentos defendidos pela pedagogia histórico-crítica.

A influência do MST na inclusão da educação no meio rural enquanto prioridade governamental pode ser confirmada por sua participação no movimento “Por uma Educação do Campo”. Em 1997, o MST realizou o 1º ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Ao fim desse encontro surgiu a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que se tornou um espaço de reflexão e mobilização popular em favor de uma educação que, em seus conteúdos e metodologia, considere a especificidade da vida e trabalho próprios do campo (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 13 - 14).

As discussões da conferência partiram da percepção de que a população do campo, sempre foi e continuava a ser considerada uma população atrasada e fora de um padrão de modernidade. Esta percepção se dava devido ao modelo de desenvolvimento liberal empreendido no país, prioritariamente urbano, que fez com que os camponeses fossem vistos como indivíduos em extinção e a educação rural continuava a ser um retrato deste estereótipo. Assim, o intuito dessas conferências, de acordo com seus protagonistas, foi recolocar a educação rural na agenda política brasileira (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 21-22).

Percebemos então as contradições geradas pelo capitalismo por meio da transmissão das ideias dominantes, os movimentos em favor de uma educação do campo se deparam com uma realidade em que a população do campo é marginalizada, desconsiderada, desta maneira, passam a ter que lutar por direitos já garantidos no meio urbano, e um deles é a educação.

Esta luta em busca da educação escolar para a população do campo tem motivos bastante relevantes, Kollig, Néry e Molina (1999, p. 42-44) ressaltam que a

educação no campo é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional nacional, apresentando inúmeras deficiências, dentre elas: altos índices de analfabetismo, inadequação da infraestrutura escolar, baixa qualificação docente, ausência de apoio e renovação pedagógica, currículos e calendários incoerentes com a realidade do campo, docentes com visão de mundo urbana, distanciamento dos interesses dos trabalhadores, movimentos e organizações do campo, bem como de um projeto de desenvolvimento agrícola.

A ação do movimento “Por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo MST, mostra a preocupação com a realidade educacional oferecida à população do campo que, não proporciona sequer as mesmas condições da educação que ocorre no meio urbano. É preciso ficar claro que não fazemos a defesa da educação oferecida pela burguesia à classe trabalhadora, da forma como ela tem ocorrido, dado que defendemos que se trabalhe na perspectiva da construção de uma escola única, que possa ser acessada por toda a sociedade e não apenas uma escola pobre oferecida às camadas populares. Nesse sentido, esta escola deve estar presente também no campo.

As reivindicações do Movimento por uma educação do campo são marcadas pela exigência de respeito às especificidades da população do campo, o que pode ser uma armadilha, pois ao procurar atender as inúmeras especificidades desta população pode-se perder a visão de totalidade da sociedade e de se perceber as contradições entre a classe dos trabalhadores e a burguesia.

O movimento Por uma Educação do Campo considera que a educação do campo deveria ser voltada para todos os que trabalham no campo, não sendo suficiente que a escola esteja no campo apenas. Desta maneira, seria necessário que existissem escolas do campo, isto é, escolas com projetos político-pedagógicos coerentes com as causas, desafios, sonhos, história e cultura dos trabalhadores do campo, que contribuíssem para o desenvolvimento social e econômico igualitário dos trabalhadores rurais (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 63).

Entretanto, ao estudarmos o movimento Por uma Educação do Campo, devemos atentar para o fato de que suas bases epistemológicas deste movimento partem

da ideia de que o mundo rural difere e às vezes até se contrapõe ao urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade social (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

A partir desta visão, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justifica a luta por uma escola rural diferente da urbana, o que nos leva a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Reflexão esta que ganha relevância à medida que o campo brasileiro está distante de ser homogêneo e que aqueles que o habitam têm interesses bem distintos, quando não, antagônicos (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Embora sejam os movimentos sociais rurais que defendam a bandeira pela educação do campo, a população rural vai além dos assentados da reforma agrária, ela é composta por trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há décadas e até centenas de anos e não têm relação com os movimentos sociais. Neste contexto, é coerente questionar se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos: de que especificidades estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

É com esta ênfase às diversidades que devemos nos preocupar, uma vez que ela oculta as verdadeiras causas das dificuldades educacionais. Ao promover a educação

para a diversidade, o capital mascara sua verdadeira intenção, a de restringir o acesso das camadas populares aos conhecimentos historicamente produzidos, preconizada pela pedagogia histórico-crítica.

As proposições da pedagogia histórico-crítica apontam justamente para a percepção e o reconhecimento das contradições presentes na educação e na sociedade como um todo, geradas pela ideologia burguesa tão disseminada em sociedades capitalistas como a brasileira. Contradições estas que acabam fazendo com que as reivindicações dos movimentos populares, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, sirvam marcado por incoerências, visto que este movimento almeja a educação enquanto direito de todos, mas ao exaltar as especificidades do homem do campo, acaba limitando os conhecimentos que quer que seja a eles oferecidos, como se não fosse importante que o trabalhador que habita no meio rural conhecesse o processo de urbanização e industrialização por se viver e trabalhar no campo.

Considerar as inúmeras especificidades da população rural brasileira acarretaria na elaboração de diversas formas de educação. Gramsci nos alerta para o fato de que a civilização moderna tende a criar uma escola para cada prática, em busca de dirigentes e especialistas,

assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especialização (GRAMSCI, 1968, p. 117).

Gramsci embasa nossa crítica a educações específicas, visto que elas deixam de lado os conhecimentos que são realmente interessantes ao trabalho educativo, ou seja, aqueles que permitem aos homens exercerem sua condição humana. Assim, defender o respeito às diversas demandas existentes no campo seria considerar a possibilidade de termos uma educação exclusivamente indígena, outra voltada à cultura e fazeres das comunidades quilombolas, outra ainda que ensinasse apenas a trabalhar a

terra, e tantas quantas possíveis, o que certamente, limitaria a oportunidade de aquisição da cultura geral.

A preocupação com as diferentes demandas educacionais é fruto da tendência contemporânea de acabar com qualquer espécie de escola “desinteressada” e “formativa”, que são mantidas apenas para uma pequena elite, composta por aqueles que não precisam se preocupar com o preparo funcional. Em contrapartida, a grande massa popular tem seu futuro e destino profissional pré-definidos nas inúmeras escolas profissionais. Tal situação somente poderá ser revertida se houver uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Acreditamos que esta formação baseada na cultura geral, que permite ao indivíduo aliar o trabalho material e intelectual certamente, fará com que os homens tenham capacidade de perceber que sua integração ao mercado de trabalho e condição de explorados não são acontecimentos naturais. Ou seja, é ela quem dará aos indivíduos os conhecimentos necessários para que lutem de modo coerente por suas causas, sejam elas pessoais, laborais, sociais, ou quantas forem necessárias.

Chegamos aqui ao ponto que pretendíamos no início do trabalho. A partir da pedagogia histórico-crítica, percebemos que o verdadeiro papel de uma educação comprometida com todos, sejam eles da classe dos trabalhadores ou da burguesia, deve socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, reconhecendo-os como frutos do processo histórico, contudo, esbarramos nos interesses capitalistas que visam manter a ordem social vigente por meio da limitação na dispersão dos conhecimentos.

Esta limitação se materializa no esvaziamento dos conteúdos escolares, precariedade nas condições de trabalho do professor, desvalorização da cultura geral e o meio rural sente radicalmente esta situação, se deparando com uma educação deficitária em termos infraestruturais, materiais e profissionais, que está longe de ter as mesmas condições daquelas encontradas no meio urbano.

Diante desta situação, os movimentos sociais do campo, neste caso mais precisamente o MST, conscientes das reais causas das mazelas da educação no meio rural lutam por uma educação do campo, mas inconscientemente caem nas armadilhas dos mecanismos de manutenção da dominação capitalista e acabam defendendo uma educação específica para o campo, que se afasta radicalmente do modelo de escola única pretendido por Gramsci.

Desta maneira, rendem-se à tendência de findar com as escolas desinteressadas e de formação geral e integral do homem, ou seja, que permitem a aquisição de conhecimentos que possibilitem o trabalho manual ou intelectual, não por imposição do modo de produção capitalista, mas por escolhas que somente o conhecimento objetivo histórico permitirá ao homem fazer.

Concluindo, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica podemos apreender que a ideologia capitalista está refletida em todos os âmbitos sociais, sobretudo na educação que, ao invés de disseminar os conhecimentos produzidos historicamente pelos homens para todos os indivíduos, sejam eles da classe trabalhadora ou da burguesia, acabam servindo de ferramenta para a manutenção da ordem capitalista ao subdividir a educação em diversas modalidades, restringindo assim as possibilidades de aquisição da cultura geral.

E a educação pretendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra não escapa a tal ataque ideológico o que faz com que o movimento reivindique uma educação própria para a população do campo, identificada com suas especificidades e não com seu pertencimento à classe dos trabalhadores.

Desta maneira, por tudo que aqui discutimos, acreditamos que a educação que ocorre no meio rural deva permitir aos trabalhadores rurais compreenderem seu pertencimento à classe da qual fazem parte e a exploração a que são sujeitados pelo capital e que lhes permita conhecer a totalidade do processo produtivo, dando-lhes acesso à cultura geral, daí identificarmos contradições na busca do MST por uma educação do campo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.23, jun./ 2007. p. 130-143.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun./2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180 p.

GRAMSCI, Antonio. A organização da Escola e da Cultura. *In: Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 117- 139. Coleção Perspectivas do homem, v. 48, Série Filosofia.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. vol. 1. 95p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 12, n. 34. jan./abr. 2007. p. 152-165.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 121p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. Campinas, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 1986. 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).