



IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES NA LUTA PELA ESCOLA ÚNICA

Luiz Bezerra Neto¹

lbezerra@ufscar.br

Jaqueline Daniela Basso²

jdbassoufscar@hotmail.com

(UFSCar)

Resumo

Neste texto, pretendemos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica e, a partir dela realizar discussões acerca da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST por uma educação do campo, investigando suas contradições frente a 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 que isto implica oferecer aos homens, sejam eles do campo ou da cidade, uma educação que lhes permita compreender a situação de dominação a que são sujeitados pelo capital, debatemos aqui a questão da reivindicação do 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 conduzir, sob a luz da pedagogia histórico crítica, que os mecanismos de manutenção da ordem social imposta e desejada pelo capital, dentre eles a educação, cooptam os interesses do MST e do Movimento por uma Educação do Campo, fazendo com que eles inconscientemente reivindiquem uma educação que colabore para a perpetuação da ordem social vigente e manutenção da divisão social em classes.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia histórico-crítica. Educação popular.

Neste trabalho, pretendemos esboçar algumas considerações sobre a pedagogia histórico-crítica, e a partir delas realizar discussões acerca da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST por uma educação do campo e as contradições nela presentes frente a escola única.

A pedagogia histórico-crítica nos ajuda compreender a importância do ato educativo para a humanidade, sobre tudo 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

¹ Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, Coordenador do grupo de estudos e pesquisas sobre educação do campo.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo - GEPEC/UFSCar.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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).

Estes elementos não são adquiridos naturalmente, eles são resultados do trabalho educativo que só floresce se tiver como terreno 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).

A denominação histórico-crítica, vem justamente de seu movimento contrário aos das teorias que lhe precederam, as não-críticas e as crítico-reprodutivistas, que desconsideravam a influência direta do processo histórico na educação.

Podemos considerar como não-críticas, as pedagogias tradicional, tecnicista e escolanovista. A pedagogia tradicional surgiu enquanto ferramenta para a consolidação da “democracia burguesa” e combate da ignorância, que seria a causa da marginalidade social. 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, surge 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. Ela mudou o foco da educação do professor para o aluno, dos conteúdos ao método, sendo papel da escola levar o aluno a “aprender a aprender”. Contudo, em meados do século XX, o escolanovismo começou a perder fôlego, o que forneceu subsídios para a articulação de uma nova teoria educacional, o tecnicismo (SAVIANI, 1986, p. 10-15).

Diferentemente de sua antecessora, que pregava que o aluno era capaz de aprender autonomamente, a pedagogia tecnicista, partia da idéia de uma neutralidade científica, tendo como bases a racionalidade, eficiência e produtividade, refletia 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).

Fica-nos claro, que as teorias até aqui citadas, hora dedicaram-se ao saber do professor, hora à capacidade de aprender do próprio aluno ou então, no rigor científico dos métodos, em nenhuma





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

Se as teorias não-críticas viam a educação como redentora da marginalidade social, as teorias crítico-reprodutivistas, que tem sua criticidade assentada 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 sociais em que está inserida. 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 o autor, a escola é o aparelho ideológico dominante, é a ferramenta mais elaborada de reprodução das relações de produção capitalistas. E por último aparece a vertente da *escola dualista* desenvolvida por Baudelot e Establet, que nos alertam 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. É importante notar que as teorias crítico-reprodutivistas não possuem propostas pedagógicas, visto que, visam explicar o modo como funciona a escola constituída na sociedade capitalista (SAVIANI, 1986, 29-34).

As considerações ate aqui desenvolvidas nos fazem perceber, que as teorias crítico-reprodutivistas representaram um avanço, ao deixarem 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 exploração capitalista. Contudo, elas não deixaram contribuições diretas no campo pedagógico.

Assim, a pedagogia histórico-crítica surgiu em consequência de necessidades práticas dos educadores atuais, 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).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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, esta pedagogia nos permite ir além das aparências dos problemas educacionais, mostrando-nos que eles são resultado 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 sua situação de dominação.

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 das ideias 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, que periodicamente acionados, 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).

Portanto, uma teoria educacional crítica, deve oferecer subsídios ao 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.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Tudo isto faz com que reflitamos sobre os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, movimento social do campo, de maior expressão em nosso país e que tem participado ativamente no movimento pela educação do camponês no meio em que ele vive. Contudo, ao integrar o movimento “Por uma Educação do Campo”, acaba por defender uma proposta educacional que leva em conta as especificidades daqueles que vivem no campo, perdendo de vista, que os trabalhadores rurais compõem a classe dos trabalhadores 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 idéia 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 todo o 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.

A luta pela terra no Brasil é retomada entre os anos de 1979 e 1984, com ocupações e instalação de acampamentos, este movimento tem seu auge na Fundação do MST em 1984, movimento 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 acaba gerando um nível de consciência das necessidades sociais, que rapidamente faz surgir novas demandas, dentre elas, a necessidade de professores identificados com a realidade e a luta do movimento (CALDART, 1997, p. 30-31).

A partir dessa discussão fica perceptível que, quando de sua fundação, o movimento foi impulsionado pela percepção da realidade social a buscar educação para suas crianças. Não podemos afirmar que aqui aparece a reivindicação por uma pedagogia histórico-crítica, mas





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

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. Desta maneira, 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).

Embora as reivindicações do MST por educação sejam de grande importância para a inclusão da educação no meio rural nas agendas governamentais, esta defesa por uma educação específica para o homem do campo perpetua a dicotomia 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.

Podemos afirmar que houve influência do MST neste processo de inclusão da educação no meio rural enquanto prioridade governamental não só por suas reivindicações pontuais, mas 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 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, fazia 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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

conferências, de acordo com seus protagonistas, foi recolocar a educação rural na agenda política brasileira (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 21- 22).

Aqui vemos claramente 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 os povos do campo são marginalizados, desconsiderados, desta maneira, passam a ter que lutar por direitos já garantidos no meio urbano, e um deles é a educação.

Esta luta tem motivos bastante relevantes, uma vez que, a educação no campo é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional nacional, ela apresenta inúmeras deficiências, dentre elas: altos índices de analfabetismo, falta de infra-estrutura, baixa qualificação docente, ausência de apoio e renovação pedagógica, currículos e calendários inadequados à realidade do campo, docentes com visão de mundo urbanocêntrica, distanciamento dos interesses dos trabalhadores, movimentos e organizações do campo, bem como de um projeto de desenvolvimento agrícola (KOLLING, NÉRY E MOLINA, 1999, p. 42- 44).

A luta do movimento “Por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo MST, mostra a preocupação com a realidade educacional oferecida aos povos do campo que, não proporciona sequer as mesmas condições da educação no meio urbano. É preciso que fique claro que não fazemos aqui uma defesa em favor da educação oferecida pela burguesia à classe dos trabalhadores, porém, se ela se refletisse como uma escola única possível e fosse possível de ser acessada pela pelas camadas populares, ela deveria estar presente também no campo.

Essas reivindicações, porém, são marcadas pela exigência de respeito às especificidades do campo, e isto pode ser uma armadilha, pois ao procurar atender as inúmeras especificidades dos homens do campo pode-se perder a visão de totalidade da classe dos trabalhadores, da qual eles também fazem parte.

Para o movimento “Por uma Educação do Campo”, a educação do campo deveria ter o significado de uma educação voltada para todos os que trabalham no campo, não sendo suficiente que a escola esteja no campo apenas. Para este movimento é necessário que existam escolas do campo, isto é, escolas com projetos político-pedagógicos coerentes com as causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador do campo.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Este movimento considera que a escola do campo deve englobar os interesses, características políticas, econômicas e culturais dos vários grupos de trabalhadores do campo, sendo capaz de produzir valores, conhecimentos e tecnologias que contribuam para o desenvolvimento social e econômico igualitário dos povos do campo (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 63).

Contudo, Bezerra Neto (2010, p. 152), ao reiterar o histórico do movimento Por uma Educação do Campo, atenta para o fato de que suas bases epistemológicas 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.

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 e 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, ao passo 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 ergam 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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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.

Estas análises nos fazem compreender a contribuição dada pela pedagogia histórico-crítica, visto que suas proposições apontam justamente para estas contradições presentes na educação e na sociedade como um todo, geradas pela ideologia burguesa tão disseminada socialmente. Contradições estas, que acabam fazendo com que as reivindicações dos movimentos populares, no caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, não sirvam seja marcado por incoerências, visto que estes movimentos, almejam a educação enquanto direito de todos, mas ao exaltar as especificidades do homem do campo, acabam limitando os conhecimentos a eles oferecidos, como se, não fosse importante conhecer o processo de urbanização e industrialização por se estar e trabalhar no campo.

Considerar as inúmeras especificidades, como já vimos, acarretaria na elaboração de diversas formas de educação. Gramsci atenta 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 endossa a crítica à defesa de 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





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

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 atual de acabar com qualquer espécie de escola “desinteressada” e “formativa”, que são mantidas apenas a 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).

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.

Assim, a aquisição de conhecimentos pela classe trabalhadora não é interessante para a burguesia uma vez que, “a verdade é sempre revolucionária” (SAVIANI, 2000, p. 116), ela comprova a necessidade de transformações sociais. Daí esta concepção de educação dual, uma voltada para elite e outra que não deixa a seus freqüentadores outra opção senão a inclusão mecânica ao sistema de exploração capitalista.

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 infra-estruturais, materiais e profissionais, que esta longe de ter as mesmas condições daquelas encontradas no meio urbano.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Diante desta situação, os movimentos sociais do campo, neste caso mais precisamente o MST, consciente 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.

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.

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, junho de 2007, pp. 130- 143.

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

CALDART, Roseli Salete. **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. pp. 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. I. 95p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª 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. 13ª ed. Campinas, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 1986, 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

