

Licenciatura em educação do campo sob um olhar sociológico

Iael de Souza¹

Resumo

Este artigo aponta alguns dos problemas enfrentados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, *campus* Ministro Petrônio Portela, de Teresina, e os analisa a partir de um olhar sociológico. Dentre eles, estão: a descaracterização da proposta original dos movimentos sociais do campo em formar lutadores/as sociais; a não identidade inicial com a própria comunidade de origem pela maior parte dos estudantes, construída posteriormente por alguns deles/as devido às (re)descobertas propiciadas pelo curso, produzindo um “amor à segunda vista”; a superação da cisão campo/cidade, passando a apreender que se trata da relação homem/natureza como condição de humanização e manutenção do mundo social. Acredita-se que a ressignificação do próprio lugar e do campo por meio do resgate histórico e do olhar sociológico pode contribuir para a elevação da consciência de classe dos estudantes.

Palavras-chave

Educação do campo. Lutadores/as sociais. “Amor à segunda vista”.
Relação homem/natureza.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil; professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil; pesquisadora do Núcleo de Estudos em Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS/Unicamp) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Gestão Educacional e Formação de Professores (GEPGE). E-mail: iaeldeo@gmail.com.

Degree in countryside education from a sociological view

Iael de Souza²

Abstract

This article points out some of the problems faced by the Graduation Course in the Education Field at the Federal University of Piauí, Ministro Petrônio Portela campus, in Teresina, and analyzes them through a sociological perspective. Among them are: the de-characterization of the original proposal of rural social movements to form social fighters; the initial non-identity with their own community of origin by most students, built later by some of them due to the (re)discoveries provided by the course, producing a “love at second sight”; the overcoming of the field/city split, starting to understand that it is about the man/nature relationship as a condition of humanization and maintenance of the social world. It is believed that the resignification of the place itself and the field through the historical rescue and the sociological perspective can contribute to the elevation of the students’ class consciousness.

Keywords

Countryside education. Social fighters. “Love at second sight”. Man/nature relationship.

² PhD in Education, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; professor at the Federal University of Ceará, State of Ceará, Brazil; researcher at the Center for Studies on Work, Health and Subjectivity (NETSS/Unicamp) and the Group for Studies and Research on Policy, Educational Management and Teacher Training (GEPGE). E-mail: iaeldeo@gmail.com.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Ministro Petrônio Portela, de Teresina, resulta da luta dos movimentos sociais do campo e sua conquista – com limites estruturais e consequências perversas à proposta original - em tornar a Educação do Campo uma política “pública” – estatal por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), alcançando as universidades federais e estaduais por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

As ementas de todas as disciplinas contemplam, em algum momento, as questões específicas do campo e dos camponeses, exigindo que os docentes estabeleçam as conexões entre a área do conhecimento estudada e as necessidades e os interesses dos movimentos sociais do campo, composto, acima de tudo, por trabalhadores e trabalhadoras, que fazem parte da massa dos explorados, dominados, oprimidos. Esses trabalhadores e trabalhadoras do campo, invariavelmente, quando dispõem de terra para plantar e sobreviver, na maioria das vezes não têm as condições materiais para a manutenção da produção.

A leitura da realidade via um olhar sociológico é viabilizada por meio da disciplina de Sociologia da Educação. A ementa sugere que se trabalhe “os sujeitos e os modos de produção e organização no campo; as formas de organização e resistência camponesa” (UFPI, 2013, p. 41).

Ainda que a existência do curso tenha sido originalmente pensada pelos movimentos sociais do campo como possibilidade de elevar a politização e a consciência dos/as trabalhadores/as camponeses/as a fim de aprimorar suas formas de organização e luta contra o capital e os latifundiários capitalistas – inclusas as grandes corporações transnacionais –, desenvolvendo outro modo de organização da produção³ e da vida social⁴, lamentavelmente não é o que orienta a formação dos estudantes, muito mais centrada na transmissão dos conteúdos científicos tradicionais de cada disciplina.

³ Como a agroecologia e controle do que se produz, como se produz, para que e para quem pelos próprios camponeses livremente associados, superando a divisão social-técnica-hierárquica do trabalho, em que todos passam a ser, de fato, trabalhadores e trabalhadoras, tendo acesso à riqueza socialmente produzida apenas se participarem da sua produção.

⁴ Cultivando valores, atitudes, comportamentos, relações, ideias e disseminando conhecimentos que se contrapõem frontal e substantivamente às práticas capitalistas e aos desígnios do capital.

Outro aspecto a ser destacado e que chama a atenção é o fato de que a grande maioria – há exceções, claro, e ainda bem que existem, porque são justamente elas que compensam todos os nossos esforços – dos estudantes que provém do campo não tem identidade com seu lugar, não está imbuída do desejo de lutar para melhorá-lo e melhorar a vida das pessoas que formam a sua comunidade. Infelizmente, poucos têm esse objetivo e posição de classe claramente delineados.

Isso é o que pude constatar nesses quatro anos⁵ ministrando aulas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Ministro Petrônio Portela, na UFPI, em Teresina, e participando das ações *in loco* nas comunidades e municípios dos territórios atendidos. Muitos almejam o certificado de conclusão do curso para conseguir ascender econômica e socialmente, como já demonstrado por Weber (1971), voltados muito mais aos seus interesses individuais do que ao interesse coletivo.

Para ilustrar esse ponto específico e demonstrar a relação entre a demanda pelo curso para obtenção de certificação e alguma chance de melhoria nas oportunidades de empregabilidade socioprofissional – e ascensão econômica –, é lícito recorrer ao estudo sobre o Índice de Vulnerabilidade Social no Piauí por Território de Desenvolvimento, compilado pelo Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (FUNDAÇÃO CEPRO, 2018), com dados atualizados até 2015.

O curso de Licenciatura de Educação do Campo, da UFPI, segundo a subdivisão⁶ por Territórios de Desenvolvimento (TDs) apresentada pela Fundação CEPRO (2018), contempla camponeses dos seguintes territórios: a) Planície Litorânea; b) Cocais; c) Carnaubais; d) Entre Rios; e) Vale do Sambito; e f) Vale do Guaribas. Dentre eles, apresentam um índice de vulnerabilidade social muito alto os municípios que estão nos territórios da Planície Litorânea (72,7%), Cocais (50%), e Entre Rios (45%) (FUNDAÇÃO CEPRO, 2018, p. 24).

O Índice de Vulnerabilidade Social é aferido por meio de três critérios: a) infraestrutura; b) capital humano; e c) renda e trabalho, sendo que o último se destaca como o de maior índice de vulnerabilidade no Estado do Piauí, ficando no 19º lugar no *ranking* brasileiro em 2015 (FUNDAÇÃO CEPRO, 2018, p. 16).

⁵ Embora acumule vinte e nove anos de exercício de magistério, destes, apenas quatro correspondem à Licenciatura em Educação do Campo, após remoção, no ano de 2018, do campus de Picos, da Universidade Federal do Piauí, para o campus de Teresina.

⁶ “O Estado do Piauí está dividido em 4 Macrorregiões (Litoral, Meio-Norte, Semiárido e Cerrado), que são subdivididas em 12 Territórios de Desenvolvimento (TDs) e 28 Aglomerados” (FUNDAÇÃO CEPRO, 2018, p. 22).

O Índice de Vulnerabilidade Social de Renda e Trabalho é avaliado como muito alto e alto nos territórios que apresentam os municípios atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, do campus de Teresina, conforme revelado pela Fundação CEPRO (2018), o que nos permite tecer a relação entre procura do curso, certificação e empregabilidade.

Isso demonstra uma das fragilidades do curso em relação à proposta original dos movimentos sociais do campo, que, para além do conhecimento científico, histórico, filosófico da realidade, essencial para a luta político-social e as diversas batalhas contra hegemônicas ao poder político-econômico-jurídico-ideológico hegemônico da burguesia, tem como preocupação fundante e fundamental formar lutadores/as sociais, lutadores/as do povo (CALDART, 2011, p. 115-116; MOLINA, 2002, p. 38).

Caldart (2009), em um balanço sobre a educação do campo e seus desafios, expõe algumas contradições, entre elas, a perda de radicalidade em relação à proposta original de educação pelos movimentos sociais do campo devido ao processo de institucionalização (controle pelo Estado e seus aparelhos) e academicismo ao se tornar política “pública” – estatal de educação. É o que se constata no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI, de Teresina.

Muitos outros impasses e desafios apontados por Caldart (2009; 2011) neste escrito são oriundos da perspectiva de esquerda democrática, na qual se embasa, assim como Molina (2002; 2015; 2018), de modo que não distinguem as tarefas e os limites da democracia e cidadania (SOUZA; PIOLLI, 2018), a diferença substancial entre emancipação política e emancipação humana (MARX, 2010), nem as contradições do Estado e do direito (SOUZA, 2021; SOUZA, 2019; SOUZA, 2022).

Saviani (2004) retoma Gramsci para lembrar a importância da ortodoxia do método para aqueles que se declaram materialistas, histórico-dialéticos, como é o caso de Caldart (2009). Ser ortodoxo é manter-se “fiel ao espírito da teoria original” (SAVIANI, 2004, p. 14-15). Contudo, “não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia de método” (SAVIANI, 2004, p. 14-15).

Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme o entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento

enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando. (SAVIANI, 2004, p. 15).

Todavia, apesar dos percalços e problemas, é preciso ressaltar aquilo que ainda persiste como positivo na contraposição entre “vida no campo” e “vida na cidade”. Para aqueles que já tiveram a oportunidade de participar das atividades educativas desenvolvidas nas comunidades dos municípios em que vivem os estudantes do curso – o denominado Tempo Comunidade⁷, que compõe a alternância⁸ da educação do campo –, presenciaram a diferença que existe entre “campo e cidade” em relação à convivência/relação social.

Viver em sociedade é completamente distinto de viver em comunidade, como bem exemplifica Weber (*apud* RODRIGUES, 2007, p. 58). Pode-se mesmo dizer que na cidade se “vive em sociedade”; no campo, se “vive em comunidade”, isso porque, no primeiro espaço, os indivíduos se veem, mas não se conhecem, a indiferença em relação ao outro reina e, quando obrigados a se relacionar, colidem⁹. Aqueles que moram em edifícios raramente conhecem os próprios vizinhos, pois cada um está ocupado com suas atividades. Quando muito, se encontram nos corredores, nos elevadores, nas escadas e o máximo que fazem, quando seguem o padrão da “boa educação”, é dizer um “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “tchau”.

Já no espaço rural, os indivíduos, em geral os mais antigos e vividos, se conhecem e reconhecem as famílias, ajudam-se mutuamente, tanto nas horas boas quanto nas ruins, partilham as alegrias e as dores, procuram – apesar da negligência e descaso que marcam um contingente significativo da geração atual – manter viva as tradições ancestrais como maneira

⁷ Corresponde ao momento de colocar em prática aquilo que foi transmitido e assimilado, apropriado, ressignificado mediante o estudo teórico-científico da realidade, realizado nos 45 dias letivos no espaço da universidade (Tempo Universidade/Tempo Escola). No tempo comunidade são desenvolvidas ações, projetos de intervenção nas comunidades e nos locais de trabalho, aplicando o conhecimento histórico-científico sistematizado, procurando dar respostas aos problemas mais prementes enfrentados. Nas palavras de Caldart (2011, p. 105): “tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores” – o que não acontece no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI – e o “tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, e registro desta experiência, de práticas que permitam a troca de conhecimento nos vários aspectos” (CALDART, 2011, p. 105). No caso do curso da UFPI, infelizmente, a maioria dos estudantes – com raríssimas exceções –, está preocupada em obter a maior nota possível para não reprovar nas disciplinas, já que o tempo comunidade comporta a terceira nota para o fechamento da média final.

⁸ A Pedagogia da Alternância tem o propósito de atender as necessidades do meio rural, conciliando estudos e trabalho no campo, a fim de que os jovens não precisem deixar de viver no campo, facilitando “o acesso e permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo” (MOLINA, 2015, p. 152). No dizer de Caldart (2011, p. 104), “ela brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Esta pedagogia vem sendo trabalhada há 30 anos no Brasil pelas Escolas-Família Agrícola – EFAs. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando”.

⁹ Ver o filme *Crash – No Limite*. Cena de abertura com a fala do personagem preto, investigador policial.

de manter a memória e a identidade do fazer e ser. Há festejos e outros rituais locais que fortalecem os laços coletivos, mantendo vivos o sentimento e o sentido do quão importante é se importar com e considerar os outros.

A impressão é que o curso, para a maior parte dos estudantes ingressados a cada período, funciona como uma espécie de “segunda vista” sobre a própria realidade, uma (re)descoberta do seu próprio lugar, já que não são poucos os que desconhecem as associações, os coletivos, os movimentos sociais, os sindicatos presentes e atuantes em seu território, além da própria história/memória do lugar em que nasceram e foram criados, que vivem ou passaram a viver.

Para alguns, torna-se, de fato, um “amor à segunda vista” e passam a estabelecer uma outra relação com o campo, com o seu lugar, engajando-se na luta pela transformação radical das relações sociais e de produção, procurando desenvolver ações e projetos que permitam construir as condições para transcender o sistema capitalista e a relação social capital. Esses, apesar de computarem um número ínfimo em relação ao total, são os que fazem jus à proposta original dos movimentos sociais do campo e de seu principal proponente e expoente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é o de formar lutadores/as sociais.

No intuito de auxiliar os estudantes que ingressam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, este artigo procura estabelecer uma (re)leitura do campo por meio de um olhar sociológico, provocando-os a (re)construir sua própria história, identidade e visão de mundo, que jamais deve estar construída, mas em permanente construção, acompanhando o devir da realidade e a qualidade das respostas dadas pelos seres humanos aos problemas que os desafiam e são obrigados a enfrentar, para, quem sabe, auxiliar naquele despertar de um “amor à segunda vista” pelo campo e por sua luta.

Um olhar sociológico sobre a Educação do Campo

O berço da humanidade é a natureza. Por meio da interação entre ser natural e natureza se dá o salto qualitativo para a constituição do ser natural/social¹⁰ e das sociabilidades humanas. Aprender a produzir os próprios meios de subsistência permite a fixação/sedentarização dos indivíduos, a organização da vida social, a complexificação de suas atividades e a conformação de um dado modo de vida.

¹⁰ Ver CARVALHO, M. **O que é natureza?** São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

No caso do Brasil, os povos originários, que viviam no território antes da conquista e invasão europeia tinham uma relação de transformar preservando a natureza, retirando apenas o necessário para a manutenção e subsistência. Cuidavam da mãe Terra, da natureza, não se achavam proprietários dela, mas possuidores temporários, transitórios, com posse provisória dos meios de vida, dos seus recursos, responsáveis por garantir sua preservação para as próximas gerações, a fim de que também pudessem retirar o necessário para viver.

Essa mentalidade e concepção de não ser proprietário, dono, mas possuidor provisório, que cuida e preserva, deveria ser comum a todo ser humano consciente de que é membro do gênero humano, parte de um todo e de uma totalidade social. Como escreve Marx (2008), “mesmo uma sociedade inteira não é proprietária da terra, nem uma nação, nem todas as sociedades de uma época reunida. São apenas **possuidoras, usufrutuários** dela, e como *bonipatres familias* [bons pais de família] têm de legá-la melhorada às gerações vindouras” (MARX, 2008, p. 1029, grifo nosso). As várias gerações são apenas arrendatárias de toda a natureza e devem zelar por ela, porque dela depende sua própria continuidade como espécie e gênero.

Destarte, com a colonização europeia, essa visão de mundo é desterrada, começando com as sesmarias e as capitanias hereditárias, que tornam propriedade privada o que era comum a todos. Os povos originários que não foram exterminados no processo colonizador (guerras, trabalho escravo e servil), são expurgados de seus territórios (não sem luta e resistência), sendo os primeiros “sem-terra” (STÉDILE; SÉRGIO, 1993) à procura de nova localidade, adentrando mais no território, procurando distanciar-se e isolar-se dos brancos europeus invasores.

No contexto atual, apesar dos movimentos que lutam, denunciam e resistem à depredação, deterioração e destruição da natureza, continua prevalecendo a produção destrutiva (MÉSZÁROS, 1996), liderada pelo sistema capital e pelo capitalismo, que transforma destruindo e não preservando. A divisão espacial campo/cidade oblitera justamente o fato de que os seres humanos são seres naturais e que sua continuidade como seres sociais, humanos depende do modo como estabelecem sua relação com a natureza e nela intervêm – modo como produzem, porque os indivíduos são o que produzem e como produzem, como desvelam Marx e Engels (2007).

Antes de adentrar nas razões da divisão campo/cidade, é importante interrogar, principalmente àqueles que nasceram e ainda vivem no campo (ou os que migraram e passaram a viver nesse lugar), como é o caso dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, qual a visão que temos (e o sentimento que acalentamos) do campo. Seria a de “berço da humanidade” ou de “lugar do atraso”, da infraestrutura precária, das dificuldades de

subsistência das quais se quer escapar de alguma forma, muitas vezes por meio de títulos e certificados educacionais que aumentem as chances de ascensão socioeconômica, de melhoria das condições de vida e trabalho? Será que no imaginário coletivo, o “campo” é entendido como a relação primordial entre homem/natureza e como condição para a existência das sociabilidades humanas complexas?

Na verdade, essa divisão campo/cidade só existe como consequência da divisão social do trabalho (tornada uma divisão social-técnica-hierárquica-espacial). Marx e Engels (2007) esclarecem que, num primeiro momento, essa divisão se estabelece pelas diferenças biofísicas entre os sexos (masculino e feminino) e acaba se “naturalizando” pelo costume, sendo repassada e reproduzida pela força da tradição. Porém, a divisão efetivamente social ocorre a partir do momento que o trabalho material se separa do trabalho intelectual (ou espiritual). Dizem os militantes e pensadores alemães: “[...] com a *divisão do trabalho* está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36, grifo nosso).

Essa divisão manual e intelectual do trabalho se objetiva espacialmente, naturalizando o lugar ocupado pelas pessoas e sua posição na produção social. “Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; [...] e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38).

Assim, se realiza o processo de alienação do trabalho; faz-se algo não como realização da vontade e liberdade humanas, não de acordo com as habilidades e potencialidades de cada indivíduo – algo que invariavelmente não tem condições de explorar, desenvolver ou mesmo descobrir –, mas sim enquanto imposição de sobrevivência, sendo que o tempo de trabalho é tempo de mortificação, de desumanização, e não de humanização.

Essa divisão entre campo/cidade causa uma outra dificuldade: a de compreender que todo ser humano deve trabalhar para produzir os meios de vida, deve contribuir de alguma maneira para a produção social. Nos excertos da Instrução aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, redigida entre 1866 e 1867, escrita em paralelo à produção de *O Capital*, Marx (1982) assevera que qualquer criança, desde a idade dos 9 anos, estando em uma organização social em que racionalmente todos contribuam com a produção social, pode, e mesmo deve, ser um “trabalhador produtivo”. Todo indivíduo saudável, a partir de certa idade, não pode ignorar a “lei geral da natureza”: “trabalhar para comer”, sendo que o trabalho envolve tanto as mãos (físico, manual) como o cérebro (mental, intelectual).

Portanto, a supressão das classes sociais, de toda e qualquer forma de exploração, dominação, opressão do homem pelo homem, de proprietários e não proprietários dos meios de produção deixa apenas subsistir aquilo que realmente existe: trabalhadores e trabalhadoras. Afinal, o trabalho nada mais é do que uma ação humana finalística sobre a natureza, a fim de transformá-la para poder satisfazer as necessidades materiais e espirituais dos seres humanos, uma ação que afirma a consciência, a vontade e a liberdade humanas, evidenciando que o trabalho é muito mais do que meramente meio de subsistência. Ele é, na verdade, condição para a humanização dos seres humanos, o seu tornar-se homem permanente, embora tenha, como pressuposto, a natureza como mediação fundante.

Era para sermos, todos, indistintamente, trabalhadores e trabalhadoras produtivos, como evidencia Marx na passagem acima, não havendo superior e inferior, melhor ou pior, mas planejamento, controle da produção social de modo coletivo, para que os indivíduos sociais cooperassem e se associassem mediante o trabalho social necessário à reprodução da vida em sociedade. Essa possibilidade só se realizará, efetivamente, quando o modo de produção capitalista for suprimido e ultrapassado.

Até aqui, é possível inferir que não deveríamos falar de campo/cidade, e sim do modo de relação homem/natureza, sobre o que é e significa o trabalho humano, como se dão e estabelecem essas relações sociais (trabalho servil, trabalho escravo, trabalho assalariado, trabalho associado) e de produção (propriedade comunal, propriedade mista, propriedade privada). Algo somente pensável se houver um questionamento profundo e uma reflexão rigorosa, séria e consequente sobre o modo de vida (de produção) capitalista.

O avanço do capitalismo no campo é sentido mediante as modificações nas técnicas, procedimentos e relações sociais de produção, como: proletarização dos trabalhadores camponeses e precarização das condições de existência e trabalho; concentração/centralização fundiária; expropriações dos moradores nativos de suas terras pelas empresas transnacionais de extração e pelos negócios das grandes corporações e empreiteiras; guerra entre fazendeiros e povos do campo; deterioração do ecossistema natural; desequilíbrio entre as espécies animais/vegetais; contaminações do solo, lençóis freáticos, lagos, lagoas, rios e mares pelo uso dos agrotóxicos que inundam o campo a partir da Revolução Verde (1960) e da hegemonia do agronegócio.

A luta de classes no campo é de longa data. Entretanto, os avanços obtidos pela política econômica neoliberal, acentuada com o governo golpista de Michel Temer e aprofundada com as medidas do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, acirraram os ânimos e acumularam enfrentamentos, assassinatos, expropriações, além de provocarem uma destruição quase

incontornável do meio ambiente e ecossistemas, acelerando a contagem regressiva para a morte do sistema planetário.

Essas políticas são visíveis no campo quando os pequenos agricultores não conseguem crédito nos bancos para produzir ou manter a produção; quando os créditos só são garantidos caso os agricultores se comprometam a utilizar o pacote do agronegócio; quando os camponeses perdem suas terras porque não conseguem pagar suas dívidas com os credores; quando os latifundiários assassinam, torturam e expulsam os trabalhadores e trabalhadoras de suas terras e nada lhes acontece; quando as ocupações dos povos do campo são rechaçadas a bala, espancamento, assédios, estupro e torturas e os culpados são inocentados ou, quando muito, recebem penas leves, como é o caso do Massacre de Corumbiara (1995) e de Eldorado dos Carajás (1996).

Esses são alguns dos aspectos que podem ser levantados ao se lançar um olhar sociológico sobre a história dos povos do campo. A ciência do social procura estabelecer mediações, relações, nexos causais e determinações reflexivas entre os variados complexos sociais (econômico, político, sociocultural) e os modos de educar, que variam conforme as necessidades impostas pela forma das relações sociais e de produção, pelo modo de vida, no caso, o capitalista, regido pela sociabilidade de mercado, já que “é por acordo, por troca e por compra que obtemos uns dos outros a maior parte dos bons serviços mútuos de que necessitamos” (MARX, 1993, p. 221).

A questão é que o olhar sociológico, e demais olhares lançados pelas outras áreas científicas, pode abordar esses assuntos, temáticas, problemáticas de uma maneira crítica ou não-crítica, dependendo da perspectiva que adote: a do capital (e suas personas) ou a do trabalho (maioria da população mundial). Não há neutralidade na produção científica, assim como em nenhuma produção humana¹¹. Tal produção já é, em si, uma forma de posicionamento perante o mundo, que pode corroborar para a manutenção do existente, aperfeiçoando seus mecanismos de dominação e controle, ou questionando o que existe e o modo de sua existência, enfrentando e propondo alternativas ao existente.

¹¹ “constatada a vinculação insuperável entre conhecimento científico e perspectivas de classe, a pergunta a ser feita não é como evitar essa vinculação ou como tomar conhecimento dos condicionamentos históricos e sociais, mas qual das perspectivas em presença demanda e, por isso, permite um conhecimento mais verdadeiro. Quais os pressupostos, vinculados a que concepção de mundo, que demarcam cada perspectiva? A quem interessa conhecer a realidade e em que nível? Fica claro, desse modo, que a tomada de partido não é, necessariamente, um obstáculo para a compreensão científica da realidade. Pelo contrário, desde que assumida a perspectiva da classe que, naquele momento histórico, fundamenta o padrão cognitivo mais elevado possível, a tomada de partido se revela uma condição positiva e imprescindível para a elaboração do conhecimento científico” (TONET, 2013, p. 111).

Enquanto docente de um curso que nasce das lutas dos movimentos sociais do campo, da resistência às opressões, explorações e formas de dominação do capital, ciente de que, enquanto professora (divisão social-técnica-hierárquica do trabalho) e, portanto, trabalhadora assalariada, faço parte da classe trabalhadora e da perspectiva do trabalho, posiciono-me no campo da crítica, mais especificamente da crítica radical¹².

Nele, a educação é a ponte mediadora para a elevação da consciência imediata (pseudoconcreticidade) para a consciência crítica (concreta, suprasumindo o empírico), revolucionária ou, no dizer de Saviani (2004), referenciado em Gramsci, a passagem do senso comum à consciência filosófica da realidade. Por isso, tem o potencial de provocar uma metanóia (mudança radical de vida e mentalidade) nos indivíduos sociais e, por conseguinte, na sua forma de pensar, ver, agir, interagir, sentir o mundo, transformando suas atitudes, condutas, comportamentos e relações, propiciando o questionamento acerca do *ethos* capitalista, da paideia do capital¹³, contribuindo para a politização desses indivíduos e seu engajamento na luta de classes e suas lutas sociais, fortalecendo a classe trabalhadora (do campo e da cidade) para que desenvolva um projeto político-social independente e autônomo para a transcendência positiva do sistema capital e do capitalismo via organização revolucionária do poder popular.

Considerações finais

As discussões e as reflexões sobre o campo precisam retomar aquilo que é ocultado pela divisão campo/cidade mediante a divisão social-técnica-hierárquica do trabalho: o modo de relação entre homem/natureza, mediado pelo valor de troca e pela busca de valorização do valor, transformando tudo em mercadoria.

A Educação do/no Campo (CALDART, 2002, p. 26; FERNANDES, 2002, p. 98) – porque pensada e sistematizada a partir das necessidades e interesses dos povos camponeses¹⁴ e segundo as particularidades desses espaços sociais específicos –, é, ela mesma, produto da mobilização/organização e luta dos movimentos sociais do campo pelo reconhecimento de suas necessidades, interesses e questões específicas, um processo de medição de relações de poder

¹² Como diz Marx, “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2013, p. 157-158).

¹³ Ver SOUZA, I.; PIOLLI, E. Pedagogia da Gestão Gerencialista do Capital – a “paideia” empresarial no final do século XX e sua hegemonia ideocultural no século XXI. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 3, set. 2020.

¹⁴ Povos originários, quilombolas, atingidos por barragens, ribeirinhos, povos da floresta etc. Por isso, o “do” campo.

e forças entre as classes em luta, evidenciando o quanto a própria luta educa, como também os limites da prática social e a necessidade da teoria histórico-crítica para o avanço da luta dos povos do campo e de suas ações político-sociais contra o sistema capital e o capitalismo.

Um olhar sociológico numa perspectiva materialista, histórica, crítica, dialética pode contribuir para um “amor à segunda vista” dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em relação ao seu lugar, que é onde se manifesta, da forma mais explícita e direta, o modo de relação homem/natureza e suas consequências para todas as formas de vida do planeta.

Por meio da passagem do senso comum à consciência filosófica, correspondente à passagem do estudante empírico ao estudante concreto¹⁵, os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo poderão se tornar ardorosos/as combatentes e lutadores/as sociais, agitadores/as e propagandistas, mobilizando e organizando sua gente para a autodeterminação, visando um desenvolvimento verdadeiramente autossustentável, para além do capital e do capitalismo.

A importância da educação é descoberta pelo MST com a experiência das ocupações e assentamentos. Em 1987, é criado o Setor de Educação do movimento e, a partir daí, vai ficando cada vez mais nítida a contribuição da educação para a politização, a apropriação e o desvelamento crítico da realidade e de suas contradições, iluminando o caminhar, a luta e a forma dos combates a serem travados.

Enfim, no curso da Licenciatura em Educação do Campo importa formar não apenas professores críticos (intelectuais orgânicos), comprometidos com as questões camponesas e com o seu lugar, mas, acima tudo, despertar o maior número possível do “sono encantado do cotidiano” (GAARDER, 1995), da “noite da desatenção” (KOSIK, 1995), de modo que se transformem em verdadeiros/as combatentes e lutadores/as sociais contra toda e qualquer forma de exploração, opressão, dominação, fortalecendo a sua classe na luta de classes, que se desenrola cotidianamente nas relações sociais e de produção camponesas sob a égide do sistema capital e do capitalismo.

Referências

CARVALHO, M. **O que é natureza?** São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

¹⁵ Aquele que desvenda as aparências da realidade fenomênica por meio da reflexão crítica, científica, histórica e filosófica, repondo as mediações não visíveis entre os vários complexos sociais aparentemente fragmentados (SAVIANI, 2012).

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 18-25.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

GAARDER, J. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FUNDAÇÃO CEPRO. **Índice de Vulnerabilidade Social no Piauí por Território de Desenvolvimento**. Teresina: Fundação CEPRO, 2018. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201802/CEPRO08_365efb6de8.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Tradução de José Barata-Moura. Lisboa; Moscou: Editorial Avante; Edições Progresso, 1982.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista**. Tradução de Georg Toscheff e Marcelo Cipolla. São Paulo: Ensaio, 1989. (Cadernos Ensaio, Pequeno formato v. 5).

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e educadoras do campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, jan./mar. 2015. DOI 10.1590/0104-4060.39849. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MOLINA, M. C. 20 anos do Pronera e da Educação do Campo. *In*: GUEDES, C. G. *et al.* (orgs.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Teresina, 2013. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Ledoc-Floriano/PPC_LICENCIATURA_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_CAMPO_CIENCIAS_DA_NATUREZA_FLORIANO20180923175309.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, D. Apresentação. *In*: NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SOUZA, I.; PIOLLI, E. As ilusões (e as tarefas) da democracia e da cidadania: possíveis contribuições da educação escolar. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 106, p. 158-181, set./dez. 2018. DOI 10.21527/2179-1309.2018.106.302-317. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7202>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SOUZA, I. Da educação a educação “por direito”: a problemática da educação dos movimentos sociais e do movimento social do campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 158-181, jan./abr. 2019. DOI 10.14393/REP-v18n12019-46066.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/46066>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SOUZA, I. Estado e classes sociais na teoria social marxiana/engelsiana. **Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 16, p. 4-15, 2021. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=288:1-estado-e-classes-na-teoria-social-marxiana-engelsiana&id=112:artigos&Itemid=143. Acesso em: 19 jan. 2023.

SOUZA, I. Marx, Educação e Sociologia da Educação. **Veras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 107-126, jan./jul. 2022. DOI 10.14212/veras.vol12.n1.ano2022.art495. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/495>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SOUZA, I.; PIOLLI, E. Pedagogia da gestão gerencialista do capital: a “paideia” empresarial no final do século XX e sua hegemonia ideocultural no século XXI. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 3, set. 2020. DOI 10.52641/cadcaj.v5i3.415. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/415>. Acesso em: 19 jan. 2023.

STÉDILE, P.; SÉRGIO, F. **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Submetido em 4 de março de 2022.

Aprovado em 10 de dezembro de 2022.