

PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO

CADERNO TEMÁTICO: O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PPP

MINISTRANTES: Dr. Elmo de Souza Lima (PPGED/UFPI) e Dra. Ivânia Paula Freitas (UNEB)



Itapetinga - BA

2021

REALIZAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO
CAMPO E CIDADE – GEPEMDECC
Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

Presidente: Wiliams Panfile

Vice-Presidente: Raimundo Pereira Gonçalves Filho

Equipe de coordenação Undime/Formcampo:

Renê Silva

Marcos Paiva

Higro Souza Silva

Magno Bastos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Denise Aparecida Brito Barreto

Vice-Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

PROJETO FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO (DCIE/UESC)

Coordenação: Cornélia Guimarães

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA
ANTONIEL DOS SANTOS PEIXOTO
CATIANA NOGUEIRA DOS SANTOS
CLÁUDIA BATISTA DA SILVA
EDICLEIDE DA SILVA NOVAIS
ELIANE NASCIMENTO DOS SANTOS
GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS
HIGRO SOUZA SILVA
INAIARA ALVES ROLIN
JACIARA DE OLIVEIRA SANT ANNA SANTOS
JAMILE DE SOUZA SOARES
JANILE COSTA PINTO
JAQUELINE BRAGA MORAIS CAJAÍBA
JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA
LETÍCIA ANDRADE SILVA
MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA
MANOEL VIEIRA LOPES
ODAIR LEDO
PASCOAL JOÃO DOS SANTOS
PRISCILA DA SILVA RODRIGUES
QUEZIANE MARTINS DA CRUZ
RUTH OLIVEIRA SOUZA
SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA
THIARA RODRIGUES PEREIRA
VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS
VANESSA COSTA DOS SANTOS

EQUIPE TÉCNICA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO – Mestrando PPGED
ROSIELIA PEREIRA DOS SANTOS - Bolsista Proex/UESB
WINNER PEREIRA SANTOS - Bolsista Proex/UESB
LORENA COSTA AGUIRRE - Bolsista Proex/UESC

A FORMAÇÃO HUMANA – UMA TAREFA EDUCATIVA PARA ALÉM DA ESCOLA¹

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena²

*Este é o nosso ofício, este é o nosso vício.
Cego enlouquecido, visão por trevas tomada
insiste em apontar estrelas
mesmo em noites nubladas.
Ainda que seja por nada
insisto em apontá-las
mesmo sem vê-las
com a certeza que mesmo nas trevas
escondem-se estrelas.
[...] cavalgarei estrelas
ainda que passageiras
pois não almejo tê-las
em frio metal
ou descartável plástico.
Simplesmente delas anseio
roubar a luz e o calor
sentir o vento fértil de seu rastro
tocar, indecente, meu sextante no seu astro
na certeza do movimento
ainda que lento, que corta a noite
desde a aurora dos tempos.*

(Mauro Iasi, sobre o Ofício de Construir Estrelas e os Riscos das Verrugas)



¹ Seção da Tese da autora: Além das Cercas, o que há? A Educação do Campo no contexto da Cultura Digital defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32379>.

² Professora da Universidade do Estado da Bahia- Campus VII – Senhor do Bonfim. Doutora em Educação.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pelas rupturas das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.

(Paulo Freire)

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

Para Marx (2004), o homem se diferencia dos outros animais pela “atividade consciente, livre”. Só o homem é capaz de atuar de forma intencional na natureza, transformá-la, à medida que transforma a si mesmo.

Os animais produzem movidos apenas por suas necessidades físicas, enquanto o homem produz mesmo quando está livre das necessidades físicas e só produz verdadeiramente quando libertado destas necessidades. O animal só se produz a si próprio, enquanto o homem reproduz toda a natureza. O produto do animal é parte integrante de seu corpo físico, enquanto o homem faz face livremente ao seu produto. Os animais só laboram de acordo com os padrões e as necessidades da espécie à qual pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e sabe aplicar o padrão adequado à natureza do objeto. E assim, o homem labora, também, de acordo com as leis do belo” (BOTTOMORE, 2012, p.433).

Como Marx, Freire (1983) compreende que o processo de humanização, ou seja, do homem tornar-se membro do gênero humano, distinguindo-se, portanto, dos outros animais, só pode ocorrer em sociedade, isto é, na ação do homem diante das questões práticas que a vida exige, pois, o indivíduo é produto da história, articulado a um todo dinâmico, que exige do homem agir para além de suas necessidades físicas e imediatas. Freire (1983) também compreende o homem como inacabado e inconcluso e diz que, como ser historicamente situado em dado contexto, o homem estabelece relações com o mundo, age sobre o mundo, sendo esta relação “homem-mundo” fundante na construção de uma consciência sobre si e sobre a realidade que o cerca.

No pensamento marxista, o homem se distingue dos outros animais pela capacidade de projetar sua intervenção na consciência e analisar os caminhos possíveis para alcançar o seu objetivo. É o que Lukács, em análise feita por Tonet e Lessa (2008), chama de “prévia-ideação” (antecipação da sua ação sobre a realidade), a qual se distingue do objeto, que é a ideia materializada, ou como ele denomina, objetivação. “O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Essa atividade é o trabalho e este se produz pela ação consciente do homem sobre o mundo que o cerca. Para Marx (2004), o trabalho é ação criativa, explicitadora das potencialidades humanas.

O homem intervém de forma consciente na natureza, para transformá-la, à medida que transforma a si mesmo. É nesse processo que o homem introduz de forma “historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais; [...] as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426), fazendo surgir as necessidades propriamente sociais.

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

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

Para possibilitar o trabalho para a liberdade plena e a realização do homem enquanto ser genérico, é preciso, pois, que o trabalho esteja

fundado para além da consciência de uma prévia-ideação, o que Lukács chamaria de momento teleológico, em uma consciência direcionada pela intenção do próprio homem, como manifestação de sua subjetividade para a objetivação do que se dispõe a produzir. (SOUSA, 2012, p. 24)

É a ação intencional do homem sobre a natureza que o coloca em estágio evolutivo permanente. A intencionalidade é, segundo Oliveira e Carvalho (2007), em análise do pensamento de Freire (1983), “a tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (p. 221).

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

É no aprofundamento da consciência crítica que a realidade se revela, se pronuncia ao homem, que atuará sobre ela e a transformará, permanentemente, em função de satisfazer suas necessidades materiais, espirituais, afetivas, éticas e estéticas. Como diz Freire (2004),

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (p. 9)

Quando o sujeito não percebe a realidade objetiva, não tem a consciência do mundo que está para além de si, ele tem, portanto, retirada a possibilidade de superação de sua condição social individual e coletiva. Para Freire, o homem que não tem consciência de si, do mundo que o rodeia e de toda a complexidade que o torna quem ele é, é um homem desumanizado.

A consciência, para Freire (2004), “emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (p. 9). É nesse movimento de produção, apreensão do mundo, daquilo que produz e se produz em decorrência de sua

própria ação, que o homem se apropria da sua condição histórica. O autor acredita que os homens saem da consciência ingênua quando percebem que o mundo e tudo que há culturalmente nele, embora seja produto de sua ação, “não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FREIRE, 2004, p. 9). Reiteram Saviani e Duarte que

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

A desumanização, em Freire (1983), é a expropriação da possibilidade de o homem “ser mais”, ou seja, é quando o sujeito tem retirada de si as possibilidades de usufruir dos bens culturais que produz para sua realização e crescimento material e espiritual, já que a riqueza material e não material, fruto de sua ação, não está posta a serviço da realização e do desenvolvimento dos seres humanos. Nesse sentido, o produto do trabalho que deveria servir para sua autorrealização, na sociedade dividida em classes, transforma-se em uma mercadoria que pertence ao capital, “[...] algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427). Essa visão do trabalho, na sociedade capitalista, é bastante distanciada da ideia de trabalho como atividade criativa, pois volta-se estritamente para a produção de mercadoria, retirando-lhe a dimensão formativa, explicitadora das potencialidades humanas mais elevadas.

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

Freire (1983) vai afirmar que a humanização exige o reconhecimento da desumanização. O oprimido (sujeito desumanizado/explorado) só pode sair de sua condição de oprimido quando se reconhece em sua real condição social. A

conscientização é, na visão de Freire, consciência de classe; é o processo pelo qual os desfavorecidos se reconhecem enquanto classe, compreendendo as relações que os oprimem e os exploram e por isso os colocam marginais aos bens culturais que, mesmo produzindo, não podem acessar inteiramente.

A consciência, contudo, não se forja na individualidade, mas sim na coletividade, nos atos conjuntos que se produzem nas e das relações dos homens com os outros homens, na relação homem-mundo. A isso também poderíamos chamar de educação, o ato de forjar-se humano à medida que se apropria do conjunto dos conhecimentos gerados pela humanidade, sua cultura, sua história, mas, também, forjando novas formas de humanidade, novas culturas e novos cursos históricos. Formação, humanização e educação são, portanto, processos indissociáveis - inerentes, exclusivamente, ao ser humano.

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

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

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

como é possível romper com esse modo de viver e construir uma outra saída? Como se forjar humano em meio à desumanização? É possível?

As questões lançadas nos levam, novamente, à compreensão da formação humana e da origem do ser humano como ser social. Ser da *práxis* que, evidentemente, é marcada pela contradição, já que tudo que há no mundo, tudo que está para além do mundo natural (não humano), é produção do próprio homem. O homem se constitui homem na contradição e à medida que cria, também destrói. À medida que se humaniza, desumaniza; ao mesmo tempo que avança, retrocede. Entretanto, algo é sinalizado nessa contradição. Se a realidade social é constituída pelas relações humanas, incluindo aí sua intervenção no mundo natural (não humano), a realidade é sempre alterável. Nada é, definitivamente, impossível de ser superado. Assim, como diz Araújo (2007), é fundamental compreender que “[...] a totalidade apresentada a partir de um contexto concreto determinado historicamente, por ser histórica, é eminentemente dinâmica e sujeita a contínuas rupturas e transformações” (p. 53). Para ser compreendida e transformada a realidade, é preciso apreendê-la em suas mediações.

A categoria da contradição é essencial para compreender a história em seu movimento. A tomamos sob a formulação de Cheptulin (1982), citada por Araújo (2007), como “uma categoria de análise que permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito, bem como a sua superação” (p.49). Araújo explica que

[...] todo conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, enfim, em seus aspectos e tendências contrários, próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários. Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, superpõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade que é a unidade dos contrários. (ARAÚJO, 2007 p. 50)

Aliada à categoria da contradição, tomamos também como necessária, numa tese que tem a dialética como princípio e método investigativo, a categoria da totalidade como unidade complexa e histórica.

A totalidade sob o aspecto de categoria de análise, não se restringe à soma das partes que a constituem, e não pretende abarcar todos os fatos que a realidade comporta. A totalidade é uma realidade

complexa, estruturada e dialética, em que o objeto pode ser compreendido racionalmente em partes, mas nunca completamente. Este é o caráter infinito do real do qual a totalidade se aproxima. Pelo caráter infinito do real, a totalidade indica uma aproximação dele, mas a possibilidade de o real ser totalmente assimilado ou captado é irreal. (ARAÚJO, 2007. p. 52)

A totalidade é, portanto, a realidade no seu movimento histórico, marcado pelo contraditório, pelo imprevisível. Como diz Kosik (1995), é um todo caótico e obscuro que exige grande esforço de síntese para que se explicita a realidade para além da aparência imediata, compreendendo, contudo, que a realidade revelada será sempre uma aproximação da "essência das contradições, considerada fonte do movimento. Para Coutinho (2010), "uma representação científica da realidade, bem como uma *práxis* ampla e eficaz demandam o estabelecimento de uma mediação dialética entre os mesmos, na qual a aparência seja dissolvida na totalidade que revela a essência". (COUTINHO. 2010, p.38).

É daí, dessa perspectiva do devir, que compartilho do ideal de que é possível superar o modelo social que nos leva à desumanização acelerada e construir outras referências de existência. A revolução, a transgressão dos modos de viver não é apenas possível, é necessária. "Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431); é a retomada do elo do homem com a produção material da vida, tomando-a como atividade potencializadora de sua humanidade.

Para Marx, a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

Mas, evidentemente, a ruptura ou o caminho para se construir a ruptura exige, primeiramente, compreender os limites do atual modo de sociabilidade ao qual vivemos e enxergar possibilidades de construir outro modo de viver. Tonet (2006) nos lembra que na sociedade dividida em classes sociais, ainda que se proclame o direito de todos a uma formação integral do sujeito, a maioria é excluída do acesso aos meios concretos

que possibilitariam uma formação para emancipação, considerando que estes meios estão disponíveis apenas para aqueles que possuem a mercadoria das mercadorias – o dinheiro (TONET, 2006).

Muitos se convenceram de que a realidade só pode ser alterada em certa medida, mas não no seu todo. Por exemplo, a divisão de classes, a ampla desigualdade social e o capitalismo como modo de produção, são aspectos que a maior parte de nós acredita não ser possível romper. Nessa perspectiva, o processo de desumanização pode ser apenas minimizado. E isso vai exigir uma lógica de adaptabilidade a essa estrutura, a partir da busca por “diminuir” as desigualdades (mas não de superá-las), “minimizar” a pobreza (mas não de superá-la) ou lutar por uma sociedade “mais justa e mais igualitária”, ou seja, a injustiça e desigualdade podem existir, porém, em menor grau. Como lembra Araújo (2007), “na história da humanidade, lutas e resistências ocorreram, às vezes para transformar a totalidade do modo de produção, às vezes para apenas humanizá-lo e tornar menos brutal a vida humana” (p. 56).

Na sociabilidade capitalista, a força de trabalho é vista como mercadoria, a formação integral, nessa estrutura, nada mais é do que a “transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital” (TONET, 2006, p. 4), visto que o trabalho perde seu sentido ontológico (como *práxis* humana) se transforma em mero fator econômico. Nessa relação, tanto o trabalho como o sujeito, são mercadorias. Tonet (2006) explica:

[...] mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz uma deformação da personalidade. Isso porque essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja licenciado no entendimento do acesso da maioria. (TONET, 2006, p. 14)

Por ser a formação humana um conceito polissêmico, dada a sua apropriação pelas teorias alinhadas aos princípios capitalistas, há necessidade de reiterar sob quais bases teóricas falamos. Ao mesmo tempo, nos coloca, mais uma vez, a necessidade de afirmar que a teoria elucidativa, a qual compreendemos ser necessária, não é a pretensa unidade teórica de um pensamento único, mas um conjunto teórico de elementos que, partindo de uma perspectiva histórico-crítica, busca elucidar a realidade, no movimento

que a explicitação das contradições permite expor. Dialogamos, portanto, com as teorias sociocríticas, tomando-as como base para as relações que estabelecemos no complexo exercício de reflexão provocativa que é a escrita de uma tese.

Tendo isso como intenção, discutimos a formação humana a partir do cruzamento das formulações que têm como base o pensamento marxista (ARAÚJO, 2007; CARVALHO; 2010; DUARTE, 2017; GAMA, 2017; MARX, 2001; SAVIANI, 2003; 2010; TONET, 2005; 2006; 2012; 2016; 2018) e as formulações freireanas, que, embora tenham clara inspiração em Marx, apontam outros elementos. Aqui não nos interessam as distâncias ou proximidades entre Freire (1980) e Marx (2001), nos interessam as conexões que podemos construir entre estas duas abordagens e as direções analíticas que podemos traçar entre e a partir delas.

As duas perspectivas entendem que a formação humana se constitui no movimento de produção e apreensão dos bens culturais, o que parte do pressuposto do trabalho como sendo atividade criadora. Saviani e Duarte (2010) reiteram que "a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui, em cada indivíduo, a universalidade própria do gênero humano" (p. 431). A formação humana, por sua vez, é "[...] o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história" (p. 432). Nesse sentido, o conhecimento, como processo de apreensão e produção da cultura, é construção histórica, individual e coletiva, não se isenta das influências das lutas sociais, sendo constituído na contradição hegemonia/contra hegemonia.

3.1 O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: de qual (ou quais) conhecimentos estamos falando?

O conhecimento sempre foi fundamental para a intervenção do homem na natureza, para alterá-la de acordo às suas necessidades e finalidades. Todas as ações humanas são mediadas pelo conhecimento, ainda que este se manifeste sob distintas formas. Seja no labor da roça, plantando e colhendo; seja no labor da produção intelectual de uma tese, o conhecimento sobre aquilo que se está produzindo, elaborando, é o grande mediador e ao mesmo tempo, produto. O conhecimento medeia as práticas de trabalho material e imaterial e se constitui parte da matéria prima na produção da existência, na produção da vida. Não estou afirmando, com isso, que

trabalho e conhecimento são a mesma coisa, mas sim que, mesmo de naturezas distintas, há entre eles nexos que os tornam indissociáveis.

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

Mas ele é produção inerente ao humano, todos produzem conhecimento! Para Aristóteles (1979), é próprio ao homem o desejo de conhecer, para ele, o conhecimento seria como que um instinto, tão natural quanto se alimentar (ARISTÓTELES, 1979). Por ser algo tão natural ao humano e ao mesmo tempo algo tão fundamental, é preciso então, ordená-lo, separá-lo. O conhecimento precisa ter um valor agregado que não o torne algo tão trivial, daí, talvez, o papel da ciência e todas as idiossincrasias aqui já explicitadas. Atribuir um diferencial, deslocar o conhecimento do lugar comum, como produção natural, é torná-lo algo elaborado e mais valioso. Nessa mesma perspectiva, também temos a escola, tida historicamente como *locus* para a socialização daquilo que a humanidade produziu e reconheceu como conhecimento, cuja base diferenciadora dos outros espaços de formação é, exatamente, o trabalho prioritário com o conhecimento de base científica, aquele tido como um produto da universalidade (cujas leis gerais são a base para outros conhecimentos), chamado por Saviani (2003) de conhecimento clássico.

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

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

formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431)

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

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

O que serviu de "referência para outras gerações", no sentido clássico reiterado por Saviani e Duarte (2010), apesar da validade de maior parte dos pontos onde se sustentam seus argumentos não se isentou (na sua totalidade) da perspectiva do dominador, daquilo que se colocou como referência na história, não apenas pelo grau de elaboração - pela relevância em torno das questões que o seu tempo impunham, mas, primeiramente, pelo lugar "legítimo" de quem tem o "poder", de quem tem as condições materiais - incluindo aí, as tecnologias para garantir o poder de produzir, anunciar e afirmar suas elaborações, constituindo a si próprio como referência, excluindo,

suprimindo o outro que não dispõe destas condições. Para Grosfoguel (2009), “não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (p.386).

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

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

Com isso, Saviani defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 524)

Mas é fato que a organização da escola que temos no Brasil, a pública (por dirigir-se à classe trabalhadora mais pobre) e a privada (voltada para a classe trabalhadora com maiores condições materiais – que se compreende elite e, uma parcela mínima dela, para as elites de fato), privilegiou o conhecimento clássico (tratado como neutro, desinteressado, sem relação com a prática social), como exclusivo no currículo escolar. Para as classes dominantes (que também dominam pela cultura, vale lembrar), esse conhecimento “bastou” para lhe garantir a base formativa que à escola cabia dar.

Não porque esse conhecimento fosse ou seja suficiente, mas porque, para as elites, a escola nunca foi a única fonte de acesso à cultura acumulada, incluindo o conhecimento científico. As elites, além de terem condições diferenciadas de acesso e permanência à escola, poderem ir até seus mais elevados estágios formativos, visto que usufruem de outros meios e outras condições de acesso a esta formação, se formam nas inúmeras viagens ao exterior, nas visitas aos grandes museus e bibliotecas, aos marcos históricos, que para a maioria dos filhos dos trabalhadores só são vistos nos livros, nos filmes ou pela internet. Quando apenas os livros eram a principal fonte de acesso à cultura universal, as elites sempre puderam pagar pelas enciclopédias famosas, pelas obras literárias e científicas mais raras (e caras), assim como pelas revistas e jornais mais famosos, pelas aulas de "reforço escolar" particular, pelos cursos de outros idiomas, pelos equipamentos tecnológicos (o rádio, a televisão, o telefone, o computador e a internet), mesmo quando eles ainda não eram mais acessíveis, como são hoje.

A elite sempre teve o privilégio de ter a escola, ou seus conhecimentos, como a base da sua formação cultural. Apenas base. A classe trabalhadora não. Para esta, a escola foi e continua sendo a sua grande possibilidade de acesso à cultura "mais elaborada", acesso àquilo que o conjunto da humanidade vem produzindo e que ultrapassa seu cotidiano. Isso não significa dizer que não haja outros espaços formativos para a classe trabalhadora. Além do maior acesso à comunicação e informação via tecnologias digitais, as manifestações culturais, religiosas, os movimentos sociais, as organizações comunitárias, os grupos de jovens, também se constituem espaços de acesso ao conhecimento e à cultura. Mas a relação, tanto com a escola, quanto com esses espaços, é bem distinta. A elite – munida da mais profunda influência grega, não se apropria da cultura, exclusivamente pelo trabalho ou por exigência do mercado, mas, também como lazer e com a intenção focada em expandir seus conhecimentos para afirmação do seu lugar – o lugar de quem domina.

Os trabalhadores se formam, sem exceção, em suas práticas sociais constituídas, principalmente, na relação com o trabalho explorado, em contexto de ausências de direitos e de desigualdades que, sequer, lhes permitem acessar à escola. Quando isso é possível, vêm outros obstáculos: seguir à escolarização sem interrupções; poder concluir o que foi traçado como ciclo básico; e, mais ainda, chegar aos mais altos graus escolares e acessar o conhecimento científico sem esvaziamento teórico do conteúdo - seja pela precarização do papel (e condições de trabalho) do professor, seja pelo encurtamento do

tempo escolar, seja pela desestruturação físico pedagógica da escola, que, no seu conjunto, inviabiliza um trabalho formativo emancipador sólido.

Para os trabalhadores e trabalhadoras, os elementos que se forjam no conjunto das suas práticas e que denunciam que eles não ocupam o mesmo lugar de direito da grande elite, não vão aparecer gratuitamente no currículo oficial - naquilo que se privilegia dos clássicos a serem ensinados pela escola (afinal tudo que está no sumário, é selecionado). No currículo oficial, no currículo que se traça pelos dominantes que controlam as políticas educacionais, seja pelos indicadores de avaliação que se fazem impor nos tratados internacionais e nos ranques mundiais que classificam e desqualificam, seja pelo caráter que se imprime à formação de professores, cada dia mais voltada ao aligeiramento, seja pelo material didático-pedagógico - ressalte-se aí o livro didático - produto disputado pelas editoras gigantes (as quais pertencem ao grande empresariado), seja por todas estas questões, a história contada - ensinada aos trabalhadores e às elites, por exemplo, jamais fornecerá os elementos de análise que ajudem os sujeitos a compreenderem as bases das desigualdades que distanciam não apenas uma escola da outra, mas os sujeitos - uns dos outros. Como diz Lara (1990), "a história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura" (p. 104).

As lutas diárias que os trabalhadores travam para, inclusive, ter acesso à escola, para se apropriar do conhecimento clássico, bem como, a realidade concreta que desafia os sujeitos a se engajarem na apropriação desse conhecimento (mesmo quando lhes falta comida à mesa e estes precisam escolher se estudam ou se trabalham), não aparece no currículo que se constitui apenas do conhecimento clássico isento, ainda que seu lugar (do clássico), no currículo escolar, seja inquestionável. Contudo, quando os sujeitos concretos que fazem a escola não veem suas lutas representadas na história que leem nos livros, quando não enxergam a cor de sua pele ou etnia em uma narrativa que não seja de opressão, quando não veem seu trabalho diário (e árduo) fornecer-lhes meios materiais que lhes garantam uma condição melhor de vida, quando isto tudo está ausente na narrativa escolar, os sujeitos têm dificuldades em se reconhecerem sujeitos na sua exata condição. Quando o território camponês - como lugar de produção da vida - aparece no conteúdo de geografia apenas como um espaço geográfico determinado por critérios alheios aos sujeitos concretos, quando os saberes tradicionais que perpassaram gerações, e ainda constituem referências importantes para vida dos sujeitos, são invalidados por um saber que se coloca superior a partir da lógica de uma ciência que

não enxerga outros modos de produção da vida e de saberes, quando todas estas coisas não cabem no conjunto dos conhecimentos clássicos que a escola escolheu privilegiar, é que se faz necessário um currículo que ultrapasse a lógica comum e coloque em tensão o conhecimento, sua “neutralidade”, sua “isenção”, e traga à luz seus significados e implicações.

O movimento do conhecimento constituído no acolhimento de outros saberes, de outras práticas de produção da vida agrega as múltiplas dimensões humanas: a intelectual, a cultural, a política, a econômica e a afetiva. Frigotto (1998) nos ajuda nessa análise quando diz que

O Campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem-se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas - que assumem conteúdos históricos específicos - decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses, de outro, porém, decorrem do fato de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra hegemônica. (p. 33)

Foi a partir do lugar de exclusividade do conhecimento histórico, via narrativa da classe dominante, que muitos outros conhecimentos ficaram fora dessa "classificação". Foi a relação estabelecida a partir do entendimento equivocado de universalidade, tomada como universalismo, e deste universalismo como suficiente para explicar toda as realidades, que se excluiu da escola, da formação humana, outros modos de produção de vida, outras referências de produção do conhecimento. Todo o resto ficou subalternizado à lógica de uma elite científica que se autorizou a eleger o que é relevante e o que não é.

A concepção etnocêntrica de mundo vê o "outro" a partir de si mesma e estabelece um fazer científico de base discriminatória e racista, já que entende que branco, europeu e cristão constituem a superioridade da condição humana, enquanto os demais povos e culturas representam um atraso, uma sobrevivência do passado do homem e, como tal, uma condição inferior da própria humanidade. (GUSMÃO, 1997, p. 7)

O etnocentrismo epistemológico resulta do eurocentrismo cultural que tornou tudo que está para além do centro, um *locus* subalternizado – um não lugar. Para Damázio (2012),

A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde a Ilustração, no século XVIII, esse silenciamento foi legitimado pela ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era considerado como conhecimento verdadeiro, já que era capaz de fazer abstração de seus condicionamentos espaço-temporais para se localizar em uma plataforma neutra de observação. (p. 2)

A ação do dominador sobre aquele que oprime tem, como uma de suas estratégias, a homogeneização do oprimido, o ato de tornar o outro “igual” em necessidades, desejos e anseios, suprimindo suas diferenças. É a rejeição combinada com a dominação que, ainda que não tire “a vida do Outro, mas apenas a diferença [...] extirpar-lhe a alteridade que o constitui como Outro, assimilando-o e reduzindo-o à imagem e semelhança do Mesmo” (MENESES, 1999, p.19). Outra estratégia, não menos danosa, é a de ressaltar as diferenças tornando-as lugar menor; estabelecendo parâmetros que tornam o outro ilegítimo por não atender ao padrão hegemônico, por estar fora do modelo estabelecido. Meneses (1999) explicita esse aspecto com a seguinte afirmação:

[...] E ainda há uma forma mais sutil e oportunista de lidar com o Outro: conservar-lhe a alteridade, mas, então, fazendo dela pretexto para oprimi-lo. A diferença torna-se título que legitima a dominação e a exploração, já que demonstra uma degradação da condição humana; por isso merece um estatuto de inferioridade e de discriminação. Por exemplo, maior esforço na produção, menor fatia na distribuição, privação do poder decisório; não ter a plenitude dos direitos do cidadão; ser considerado como objeto e não como sujeito da história. (p.21)

O debate pelo reconhecimento do campo como espaço de produção de outros modos de vida, e estes modos de vida como produtores de outros tipos de conhecimentos, tem buscado combater a hegemonia do eurocentrismo que influenciou um modelo de desenvolvimento no qual as áreas urbanas, tidas como centro do desenvolvimento, constituem-se referência para o estabelecimento de políticas públicas

em todas as áreas, marginalizando e ignorando tudo aquilo que esteve além deste perímetro - o urbano. A lógica do diferente ignorado pela sua distinção, pela sua particularidade, por sua identidade, é a lógica dominante que fez do campo e dos camponeses sujeitos invisíveis em sua cultura, em sua capacidade de produção econômica, em sua alteridade.

Uma invisibilidade que não apenas atuou na visão que se constituiu do urbano sobre o rural, mas, também, na própria visão dos sujeitos do campo sobre si. Daí o desejo intenso da evasão, da saída, da construção de outra roupagem sobre sua identidade, fosse na linguagem, no vestuário ou mesmo nos hábitos alimentares, apontando que a desumanização tanto atua na dimensão objetiva quanto na subjetiva. Acerca disso, Bogo (2008) nos traz uma importante reflexão:

As formas de consciência dos seres sociais do Campo se constituíram historicamente com outra ordem que não a do capital, do mercado e da lógica das relações sociais urbanas. Inevitavelmente quem vive no Campo tem que se relacionar com objetos, seres e fenômenos que não são referências do mundo urbano. As fases da lua, na sua relação produtiva, não possuem conteúdo supersticioso; influem diretamente nas atividades agrícolas, assim como o Sol não é apenas o astro que fornece energia e calor para o crescimento das plantas; ele orienta o horário demarcado pelo movimento da sombra; influi no planejamento do trabalho estabelecendo quais são as atividades a serem desenvolvidas em cada momento. (p.112)

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

3.2 A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ainda que as fronteiras entre rural e urbano sejam, culturalmente, cada dia mais mistas, ou como alguns dizem, indissociáveis, a vida, em ambos, se move por condições outras. Viver no campo requer um modo distinto de organizar o dia a dia, assim como exige uma mobilização de saberes e práticas particulares que se forjam nas relações

também distintas de trabalho, nos modos de produzir e expressar a vida e também o conhecimento.

Dado o “não lugar” dos camponeses como sujeitos de direitos, as diferenças que são próprias da vida no campo, que deveriam servir para orientar o olhar sobre as necessidades específicas de cada contexto, acabaram, na lógica do outro ignorado, servindo para naturalizar as desigualdades, tornando-as invisíveis, inquestionáveis. Esse tipo de lógica que faz das diferenças um elemento pejorativo, formatou uma caricatura do camponês como referência do atraso, como alvo das piadas preconceituosas, o sujeito para o qual se volta o riso depreciativo, como se vê nas incontáveis narrativas literárias, nas artes visuais, cênicas, musicais etc., afirmando uma “identidade camponesa” sustentada na negação do sujeito, deixando ocultas as bases concretas dessa negação.

A Educação do Campo surge na crítica a esta lógica e se coloca na defesa de uma perspectiva de Campo como espaço ambientalmente produtivo, culturalmente dinâmico, socialmente justo, viável e sustentável, que reconhece a diversidade dos sujeitos, concebendo o espaço rural como um lugar de bem viver (CONTAG, 2009). Nessa linha, tomando como base o pensamento de Mészáros (2005), a tarefa educacional da Educação do Campo é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

Essas duas questões, educação e emancipação, na visão de Mészáros (2005), são inseparáveis, tendo em vista que uma transformação radical na sociedade não pode ser concebida sem uma concreta e ativa contribuição da educação, e esta, também, deve articular-se, segundo o autor, dialeticamente com as condições modificáveis e as necessidades da transformação social.

A Educação do Campo deve, nesse sentido, se reconhecer no real contexto da luta de classes, dialogar com a atualidade das necessidades e expectativas dos camponeses, tendo em vista as formas como os sujeitos se comunicam, se organizam e produzem a vida.

Desde esta perspectiva, é desafio pedagógico permanente articular, no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas, as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, em um projeto educativo integral, coerente, que produza nas pessoas valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido mais pleno de ser humano. Pretendemos um processo que, afinal, mexa com a totalidade da vida, com as questões da vida, para que as pessoas entendam e ajam sobre o que são, o que pensam,

como agem, porque pensam como pensam e agem como agem.
(CALDART, 2011, p. 92)

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

O conhecimento, na Educação do Campo, precisa ser garantido com o propósito de fortalecer a prática produtiva e política dos sujeitos, "alimentando a direção e o sentido da luta popular" pela garantia de direitos (ROCHA, 2011. p. 162). Isso exige ultrapassar a visão de escola tradicionalmente constituída sob o propósito de ensinar a ler, escrever, contar e dar acesso à base dos conhecimentos acadêmicos/científicos trazidos pelos livros didáticos, dispensando tudo o mais que lhe excedesse.

Embora centrada neste fim, a escola que se forjou no campo, e não foi diferente para os trabalhadores nas áreas urbanas, não foi capaz de garantir que sequer a formação básica (ler, escrever, contar, por exemplo) fosse bem-sucedida. Os camponeses organizados em movimentos, sobretudo, os de luta pela reforma agrária, entenderam, no próprio processo reivindicatório, que outros direitos precisavam se somar ao acesso à terra, sob o ponto de vista de que ela é espaço de produção da vida e a vida exige uma dinâmica concreta de produção da existência que traz outras exigências. A educação era uma delas e, por isso, era preciso também entrar na pauta da luta o acesso ao conhecimento, à educação e à escola.

Os trabalhadores passaram a compreender que a escola que havia sido disponibilizada para eles, até ali, não lhes representava, já que tudo nela era isento de suas identidades e das pautas tão fundamentais à sua existência. Passaram a perceber que o processo formativo, que deveria fortalecer suas reivindicações, não raramente, reforçava os estereótipos que nas suas lutas diárias buscavam combater e superar.

Foi esta crítica à escola vazia de identidade, à escola que ignorava a vida concreta dos que a constituía, que fez com que os camponeses passassem a reivindicar,

exigir e experimentar um outro tipo de escola, com outros conhecimentos, com outro modelo formativo. E foi nesse processo, de buscar um entendimento sobre "qual conhecimento" fortaleceria a luta, que a Educação do Campo foi criando sua identidade. Era preciso, como diz Caldart (2011), constituir uma "visão ampla de educação", capaz de

[...] ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2005, p. 48), contrapondo-se à educação predominante que é de conformação das pessoas a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade: individualismo, consumismo, egoísmo, cultura de massa, destruição da natureza. (CALDART, 2011, p. 86)

Estava claro que havia que se disputar, também, o conhecimento, rever os sentidos da educação e da escola, enxergando-a dentro do projeto de campo e da sociedade que também estava em disputa. Para Caldart (2011), esse projeto se denomina um projeto de transformação da sociedade para “além do capital”, que

[...] reafirma como referência primeira de nossas práticas a possibilidade de construção pelos trabalhadores de novas relações sociais e o compromisso com as lutas sociais pela justiça, pela igualdade social, pela liberdade e por um tipo de sociedade que coloca o ser humano como centro, que valoriza a vida em sua diversidade e plenitude, que coloca a ciência e a técnica a serviço da humanização do mundo. Trabalhar por este projeto supõe a compreensão da realidade social atual e a intervenção sobre ela. (p. 85-86)

É nesse processo de se contrapor ao precário modelo da educação e de escola, tendo em vista fortalecer a expansão de valores mais humanistas e socialistas, que a Educação do Campo vem firmando sua identidade. Nessa construção, como nasce do Movimento e se consolida em um movimento cada vez mais agregador, sua própria evolução teórico-prática vai também se constituindo em meio às contradições do próprio Movimento, no desafio de superação das dualidades, bem como no enfrentamento do poder econômico que condiciona a lógica hegemônica das políticas educacionais.

Carvalho (2010) diz que os estudos desenvolvidos pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sobre o currículo das escolas do campo apresenta um vazio do que se chama de conteúdos clássicos. Isso quer dizer que a parcela desse conhecimento que chegou, e chega às escolas do campo foi sempre fragmentada, superficial e ausente de

diálogo com as condições concretas e objetivas da vida dos trabalhadores. São conhecimentos fragilizados, inclusive pelas precárias condições da formação dos professores, da estrutura dos espaços escolares, da ameaça constante de fechamento das escolas, que são, em geral, únicos equipamentos públicos presentes nas comunidades. Como nos lembra Germano (2011),

[...] certamente que o conhecimento produzido sobre os fundamentos de uma sociedade profundamente desigual em suas bases materiais e dividida em classes que se antagonizam por interesses adversos, também se encontra distribuído, de uma forma assimétrica e excludente, onde os reconhecidos avanços na produção científica e tecnológica contrastam com uma evidente e vergonhosa realidade de pobreza e analfabetismo. (p. 24)

Nesse entendimento, a escola do campo “para além do capital”, como disse Caldart (2011), deve promover o acesso ao que há de mais atual na contemporaneidade, ser espaço de alargamento das possibilidades formativas, devendo, contudo, estar sempre em diálogo com as questões que constituem a vida no campo e para além dele. Ou seja, o conhecimento científico e clássico deve ter a realidade concreta dos sujeitos como mediadora do processo formativo. É ela quem determina a teoria a ser estudada, os conhecimentos a serem mobilizados para entender como aquela realidade se produz e quais as possibilidades de atuar sobre ela.

O entendimento sobre o lugar do conhecimento histórico-científico na Educação do Campo não se traduz em uma compreensão comum a todo o Movimento, embora, este debate venha se fortalecendo, sobretudo, nas propostas dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e, no caso da Bahia, pela relevante presença do Programa Escola da Terra, assumido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A compreensão em torno do conhecimento, muitas vezes, revela o reforço a uma dualidade, que teoricamente já se compreendeu como ser necessário superar. Ribeiro e Paraíso (2015)³, em uma pesquisa realizada em escolas do MST, relataram que

[...] as práticas curriculares evidenciaram que, nas relações de poder constituídas, um conjunto de dualismos - universal *versus* particular, Campo *versus* cidade, popular *versus* científico, certo *versus* errado - é acionado pelos discursos que ali circulam. Esses dualismos, no entanto, por vezes, não apenas se opõem, mas se apoiam, se cruzam e se complementam. A oposição entre os conhecimentos nomeados

³ O estudo das pesquisadoras ocorreu em duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra no estado de Minas Gerais, tendo envolvido quatro salas multisseriadas, com foco na análise do currículo.

universais e os conhecimentos particulares do grupo coloca, sobremaneira, nos currículos investigados, Campo e cidade em lados distintos, ao mesmo tempo em que definem o que é certo ou errado no interior de um e outro conhecimento, em um e outro espaço. (p. 787-788)

A superação da dualidade explicitada no interior das escolas, como indica a pesquisa de Ribeiro e Paraíso (2015), recoloca o debate em torno de “qual conhecimento” é necessário para consolidar um processo formativo emancipador, deflagrando que existe um entendimento de que, para além dos conhecimentos clássicos, existem outros tipos de saberes que, embora não reconhecidos, legitimados ou não ocupem lugar nas referências curriculares nas quais as escolas do campo formalmente se embasam, se faz necessário agregá-los ao processo formativo escolar dos camponeses.

Contudo, o que está de fundo e que indica a necessária superação é o caráter de separação entre o conhecimento histórico-científico e aquele que se faz importante para a luta cotidiana. Campo-cidade/rural-urbano, singular-universal/local-global, não são unidades que se isolam, são conceituações que só podem ser compreendidas em relação, e não separadamente, como se uma excluísse a necessidade de compreensão da outra, ou mesmo como se existissem fora de uma mesma realidade. A procura pela interdependência, pelas relações entre as partes dentro da totalidade que as constituem, levará a enxergar suas determinações e decorrências e, desse modo, o que as constituem e o que se constitui a partir delas, visualizando que não há o todo sem as partes e vice-versa.

Ainda que tenha sua origem dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, a Educação do Campo não se constitui apenas dentro destes espaços, mas com eles. Outras lutas por uma escola do povo e para o povo ocorreram e ocorrem em outros movimentos/espços, e muitas das suas vivências compuseram o que hoje se entende e se aprofunda como Educação do Campo. Daí decorrem as diferentes percepções que vão buscando se integrar à luz do que a realidade concreta exprime como necessidade, seja para seu avanço, seja para sua superação. Concordando com Carvalho (2010), "o Movimento de Educação do Campo não pode ser analisado como um bloco hegemônico de movimentos, teorias e de reivindicações" (p. 20). Embora haja um campo de luta comum, Carvalho (2010) reitera que o Movimento de Educação do Campo

[...] tem sua origem na experiência de Camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais com envolvimento diferenciados na

luta de classe (embora, se assemelhem entre si, frente às agressões das políticas adotadas pelo sistema capitalista que tem sistematicamente desapropriado os meios de sobrevivência dos trabalhadores/Camponeses), tendo em comum, a unidade na luta contra o capital, a luta pelo direito à terra, ao trabalho, e ao conhecimento. As diferenças se constituem na forma e no conteúdo das proposições, nas táticas e estratégias circunscritas à luta pela terra realizada por cada movimento, no nível da organização política, concepção de sociedade e, principalmente, como se estabelecem e como compreendem sua ação prática e política, avanços e recuos da Educação do Campo a partir das determinações da realidade do modo de produção capitalista que as produziu. (CARVALHO, 2010, p. 20-21)

A Educação do Campo tem, na sua gênese, três matrizes teórico-práticas constituídas desde a prática organizativa do movimento dos trabalhadores sem-terra. A Pedagogia do Movimento, que revela a essência da organização do movimento, é "herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humana de base materialista, histórica e dialética" (CALDART, PEREIRA, et.al., 2012, p. 16).

Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais. (CALDART, 2016, p. 548)

A Pedagogia do Movimento, como diz Caldart (2016), não é uma pedagogia da escola, mas de educação, de formação humana, onde também cabe a escola. Por essa razão, a Educação do Campo se afirma como uma educação além do ensino, além dos processos pedagógicos escolares. Nesse movimento constitutivo da Educação do Campo como um terreno epistemológico novo, há aqueles que aportam suas práticas nas contribuições da educação popular, onde se encontra um discurso mais voltado para a valorização dos conhecimentos cotidianos como determinantes do processo formativo, tendo como referência teórica a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Há os que se aproximam mais da pedagogia histórico-crítica, que toma a centralidade do conhecimento científico como condição básica do processo de formação humana e há, ainda, uma terceira corrente, constituída por outros debates que procuram fazer o diálogo entre estas compreensões, excluindo, evitando ou contra-argumentando a discussão que coloca as duas linhas (educação popular e histórico-crítica) em pontos

opostos ou que as distingue em determinados pontos, sem enxergá-las positivamente. Por essa razão, D'Agostini (2009) destaca que

O conceito de educação do campo foi desenvolvido inicialmente no interior do MST e demais movimentos sociais do Campo que a partir da pressão política e das reivindicações para que o Estado assumisse a educação pública no/do Campo tomou a dimensão de política pública. Entretanto, há diversos “novos movimentos sociais”, organismos de classe, governos, ONG's, etc. que têm utilizado a terminologia com os mais diversos sentidos, o que indica a necessidade de cuidado ao tratarmos do tema. (p. 14)

Essa terceira tendência, por sua vez, se diversifica e, ao mesmo tempo, apresenta contradições quanto às bases teóricas que as fundamenta, visto que há presença de teorias que são chamadas de inversas aos princípios da Educação do Campo como formação humana e, como dizem os movimentos, como “luta social”. Por exemplo, a "teoria do aprender a aprender"⁴ (DUARTE, 2000), a pedagogia das competências, cuja base é o construtivismo, se veem presentes entre grupos que estão nessa terceira composição.

Desse modo, a Educação do Campo congrega um mosaico de propostas e experiências as mais diversas com graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe. Comporta visões tanto idealistas como materialistas convivendo politicamente dentro do Movimento de Educação do Campo. (CARVALHO, 2010, p. 78)

As diferentes abordagens que constituem o campo teórico-prático da Educação do Campo vão sendo mais fortemente tensionadas em busca de uma unidade teórica, por duas razões que serão aprofundadas na seção final desta tese. A primeira diz respeito ao avanço das forças do grande empresariado no território camponês, fortalecido pelo desmonte das políticas públicas dos direitos conquistados pelos trabalhadores nas últimas décadas, além do respaldo, pelo Estado (no período pós-golpe 2015), às ações violentas contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Esse cenário, tem reforçado a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes, o que nos leva à segunda razão, a qual parte da afirmação de que, para fazer da educação, da escola do Campo, instrumentos dessa luta é preciso

⁴ Para Duarte, a pedagogia do "aprender a aprender" retira da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo, numa perspectiva que, segundo Martins (2003), se aproxima do pensamento pós-moderno para o qual, "de forma semelhante aos ideários construtivistas, o conhecimento estaria centrado nas estruturas de percepção e ação do sujeito e na sua capacidade de se adaptar a novos ambientes" (p. 1).

avançar nas teorias pedagógicas que se articulam a esse entendimento e fortalecem a perspectiva da formação humana como horizonte emancipatório.

O estreitamento da Educação do Campo com a Pedagogia Histórico-crítica tem dado passos nesse sentido e isso tem feito avançar um campo de estudos que caminha para ficar mais claro e mais fortalecido, como mostram as palavras de Sapielli, Freitas e Caldart (2015):

O encontro com as reflexões da pedagogia socialista soviética nos levou a aprofundar uma determinada concepção de educação (materialista, histórico-dialética) que por sua vez foi nos ajudando a aprofundar a intuição inicial das primeiras educadoras das escolas de acampamento e assentamento que, quando começaram seu trabalho, decidiram não ficar apenas com a referência da tradição de uma "escola diferente". [...] A teoria que começamos a aprofundar desde a referência da pedagogia socialista e seus fundamentos, nos orientou a pensar em alguns elementos de concepção de educação que aos poucos foram se firmando em nossas formulações pedagógicas. (p. 27)

Os autores nos ajudam a compreender que a Educação do Campo permanece um conceito em construção, seu aprofundamento vai se ajustando, tendo o chão das vivências dos Camponeses como orientador, sem desconsiderar que múltiplos fatores se cruzam nesse chão e criam novas dinâmicas em torno destas vivências. "Nessa concepção, o conhecimento é entendido como uma produção do pensamento que surge da atividade humana e visa uma interpretação da realidade que permita o ser humano transformá-la" (SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015. p. 42).

Por essa razão, a formação humana na Educação do Campo vai se firmando sob o entendimento de que não se pode prescindir do conhecimento histórico, cientificamente sistematizado nem, tampouco, reduzir a educação e o processo formativo da escola a seu acesso. Sapelli, Freitas e Caldart (2015) dizem que "não podemos absolutizar o valor educativo da escola em si mesma nem tão pouco desprezar seu valor específico, que fica mais explícito exatamente quando colocado em perspectiva" (p. 28). A produção cultural da humanidade ultrapassa ao que se delimitou como conhecimento escolar e, mais ainda, ao que se definiu como conhecimento clássico e, por isso, o conhecimento científico, em si, precisa ser potencializado na Educação do Campo e, ao mesmo tempo, ampliado, ultrapassado, indo além dos seus postulados, premissas e métodos, mas dialogando com outros modos de pensar, ser e conhecer. Mas,

Não podemos confundir educação com escola. Educação é mais do que escola, é o desafio do nosso tempo evitar a armadilha própria da forma capitalista de sociedade que ao instituir como dominante (porque mais facilmente controlável) o modo escolar de educação - e em uma dada forma de escola - como se não fosse possível existir outra, dissemina a ideia de que esse é o modo historicamente mais avançado de educar, tornando-se referência absoluta para analisar outras formas de educação. (SAPELLI, FREITAS; CALDART, 2015, p. 28, grifos das autoras)

Para Gramsci (1991), cultura não é conhecimento enciclopédico, assim como os sujeitos "não são simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que têm de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário (1991, p. 35)". Na escola cabe muito mais. E cabe mais por que a formação humana não compreende os sujeitos apenas sob sua dimensão intelectual, embora esta seja a dimensão central no trabalho escolar. Para Sapelli, Freitas e Caldart (2015),

A escola é um dos lugares (com a materialidade de seus tempos, espaços, relações e conteúdo) em que, no tempo histórico presente acontece/deve acontecer a formação humana (de novas gerações) e não há como compreender a escola ou incidir na sua transformação, fora de seus vínculos concretos (suas determinações) com processos sociais mais amplos. Por isso, há uma relação necessária entre projeto de escola, projeto educativo e projeto histórico: quem quer mudar a escola e não tem objetivos de transformar a sociedade tem uma visão diferente das mudanças escolares em relação a quem se coloca objetivos de mudança da realidade social. (p. 28-29, grifos das autoras)

Tomando como base a sua gênese nos movimentos sociais camponeses, a formação humana na Educação do Campo compreende-se como processo no qual os sujeitos vão criando condições para atuar politicamente e ativamente na sociedade. Formar-se para esta dimensão passa a exigir mais do que mobilizar as estruturas intelectuais dos sujeitos, exige uma perspectiva muito mais ampla. Como ressalta Caldart (2011), "a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida (Ciavatta, 2005), não podendo ser confiada apenas ao domínio da ciência e da técnica e nem mesmo apenas à esfera do conhecimento em si mesmo" (p. 86).

Trata-se, mais amplamente, de garantir uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos,

diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática. (CALDART, 2011. p. 94)

A afirmação de Caldart reitera a perspectiva da formação humana como sendo uma formação mais qualificada onde o conhecimento é tratado na sua relação com outras dimensões da vida, onde a aprendizagem é produto da partilha de significados que decorrem da luta coletiva em torno do bem comum e que se constitui no envolvimento dos sujeitos com a sua comunidade, com a sua cultura, com as manifestações religiosas, com o trabalho nos mutirões, na militância reivindicatória pela garantia da terra, da água, do alimento. A formação humana na Educação do Campo se ancora nestes elementos, os quais são tomados como "fonte de estudo e de conhecimento" (ROCHA, 2011, p. 163), dentro de um plano formativo que configure um processo de aprendizagem emancipadora.

Isso significa compreender a formação humana na perspectiva de construção de um conhecimento que colabora para tornar o ser humano mais completo (no sentido das múltiplas dimensões da sua formação: ética, estética, intelectual, afetiva, política, etc.) e, na perspectiva de classe da Educação do Campo, um conhecimento capaz de compor e firmar uma visão de mundo que fortaleça as lutas sociais por um modo de vida justo para todos. Tornar-se humano, importar-se com a coletividade, lutar por igualdade, construir dignidade, consolidar a liberdade como ato coletivo, combater a opressão/exploração revela-se, por fim, uma só coisa e um mesmo propósito. Para a Educação do Campo, é no processo de organização da escola formal que devem ser instituídos “conteúdos como instrumentos para atingir os objetivos propostos na formação humana” (ARAÚJO, 2007, p.56), e isso exige um currículo capaz de se opor ao hegemonicamente instituído.

No caso do Brasil, as políticas educacionais nas últimas três décadas se dedicaram a consolidar um conhecimento cada dia mais distanciado da perspectiva da formação humana e mais afinado com os valores do capitalismo, via incorporação de conceitos empresariais (como a pedagogia das competências), não apenas nos planos curriculares, mas em todas as instâncias da educação escolar. Expressando as tensões das disputas de projetos sociais no cenário brasileiro, essas três décadas marcaram, também, o surgimento de outras perspectivas educacionais, como a Educação do Campo, o reconhecimento das especificidades da Educação Indígena e Quilombola, que vão acirrar o embate ao projeto hegemônico e homogêneo das políticas educacionais,

que avançam sob os comandos da reestruturação produtiva e do capital. Sobre esse tema, tratarei de forma mais aprofundada na última seção desta tese.

A formação humana se aproxima, portanto, de um propósito educativo de construção das “bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 199). Para Tonet, no contexto do capitalismo, não é possível constituir uma educação para emancipação humana, pois esta “representa uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino” (TONET, 2005, p. 196), e isso significaria romper com as bases do capitalismo em si: a propriedade privada, a mais valia, o trabalho explorado.

Desde esse lugar, tomamos a emancipação humana como horizonte, uma utopia possível, ainda que distante, cuja possibilidade de efetivação depende unicamente dos próprios homens (TONET, 2005, p. 199). Nesse sentido, a formação humana pode ser compreendida a partir do que Tonet (2019) denomina como uma atividade educativa emancipadora, “instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação” (FREITAS, 2016. p. 339).

Referências

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em mstemdados.org/sites/default/files/TESE%20-%20MARIA%20NALVA.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. vol.24, n.83, Campinas: Ago. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015. Acesso em: 14 dez. 2019.

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

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem.** 37ª Reunião Nacional da ANPED –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

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

_____; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados; 2008

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, RS: Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. A Educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D. e FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação:** uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003, p. 201-219. In:

_____. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação contra o capital.** 3 ed. Maceió, Coletivo Veredas, 2016.

_____. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/4D44dj9pG358NlkDVG63.pdf>. Acesso em: 18 jan, 2018.

_____. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana.** 2018. Disponível em <https://docplayer.com.br/177603665-A-formacao-de-professores-e-a-possibilidade-da-emancipacao-humana.html>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 19 nov.2019.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

De acordo com a leitura realizada, como podemos pensar a Educação do Campo na perspectiva da formação humana?

Faça o seu comentário em até duas laudas.