

Educação do Campo e Ontologia Marxiana

RAFAEL ROSSI*

Resumo:

Este texto expõe – em linhas gerais – desafios à reflexão sobre a educação do campo tendo por base as contribuições inerentes à ontologia marxiana, cujos maiores expoentes são Marx, Lukács e Mészáros. Para tanto, partimos da consideração crítica da categoria fundante do ser social, que é o trabalho para argumentar a gênese ontológica do complexo social da educação e sua relação com o trabalho e com a totalidade social. Sem a perspectiva radical e revolucionária característica da ontologia marxiana, muito provavelmente, os discursos em educação do campo serão englobados pela própria lógica do capital em seu processo de expansão e reprodução.

Palavras-chave: Educação do Campo; Trabalho; Educação; Ontologia Marxiana.

Field Education and Marxian Ontology

Abstract:

This text sets out - in general - challenges to reflection on the education of the field based on the contributions inherent in the Marxian ontology, whose greatest exponents are Marx, Lukács and Mészáros. The starting point was the critical consideration of the basic category of social being, which is the work to argue the ontological genesis of the social complex of education and its relation to work and the social totality. Without radical and revolutionary perspective characteristic of Marxian ontology, most likely, the speeches in the field of education will be encompassed by the logic of capital in its expansion and reproduction process.

Key words: Field Education; Work; Education; Marxian Ontology.



* **RAFAEL ROSSI**, licenciado e mestre em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente – SP, Brasil. Doutor em Educação pela mesma instituição. Atualmente é professor adjunto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: rafaelrossi6789@hotmail.com

Introdução

É muito comum professores das mais diversas áreas e com as mais diversificadas atuações esbarrarem em desafios cotidianos em escolas no campo que se colocam como grandes temas e discussões que precisam ser enfrentados. Como articular projetos que prezem pela sustentabilidade junto à comunidade escolar? Como contribuir com uma “*educação ambiental crítica*”? Como desenvolver nestes espaços uma “*educação emancipadora*” que defenda a “*consciência cidadã e democrática*”? Tais reflexões permeiam uma série de encontros de educadores (sejam eles organizados pelas secretarias municipais e estaduais de educação ou por parte de alguma “atividade curricular”) e constantemente têm levado a um sentimento de impotência ou de angústia frente à realidade objetiva em suas manifestações explícitas dos níveis mais drásticos de desigualdade social em que os “velhos problemas” se recolocam novamente apesar das promessas que as “novas metodologias” apregoam nos mais distintos discursos.

No espaço que dispomos não será possível abordar de modo detalhado todas as discussões que suscitam tais temáticas, todavia, podemos esboçar – de modo geral – uma compreensão que articula educação e sua função social no processo de reprodução social e, também, inserida numa totalidade concreta estruturada de modo intrinsecamente desigual nesta forma de sociabilidade na qual vivemos que é a sociedade burguesa em que os imperativos do capital se sobrepõem de modo acentuado frente às mais básicas necessidades e aspirações humanas. A nosso ver é a compreensão profunda sobre a relação entre educação e trabalho pautada nas contribuições teóricas que Marx oferece que (junto às

análises de G. Lukács e de I. Mészáros) possibilitará a correta compreensão e equacionamento do debate da educação do campo e da educação, de modo geral. Assim, como primeiro ponto a ser defendido, afirmamos a necessidade de uma *abordagem histórico-ontológica* ao examinarmos a educação ou qualquer outra atividade humana. Neste tipo de abordagem importa remontar *a origem, a natureza e a função social* do fenômeno estudado. Por função social deve-se compreender a função que determinada práxis exerce no processo de reprodução social. Este tipo de abordagem é de fundamental importância, pois nos permite apreender a educação, por exemplo, para além daquilo que gostaríamos que ela fosse ou desejamos (TONET, 2007).

Vários teóricos da educação do campo defendem posturas de cunho idealistas que reforçam velhos *reformismos politicistas*. A maioria desses teóricos abandonou de suas análises a compreensão histórica, radical e revolucionária instaurada por Marx. Supervalorizam a dimensão política, afirmam ser possível “disputar” o Estado e, com isso, acreditam veementemente ser possível uma “*educação do campo crítica e humanizadora*” mesmo sem rompermos com o capital. Entendemos que é necessário compreender os fenômenos sociais e as atividades humanas a partir de sua historicidade real e concreta. É preciso investigar sobre o campo de possibilidades e limites que o capital impõe na atualidade à educação e aos demais complexos sociais. E tudo isso se faz necessário tanto para não supervalorizarmos a educação, quanto para não subestimá-la. Esses procedimentos investigativos materialistas são imprescindíveis, além de tudo, para entendermos a origem e o surgimento do Estado e, deste modo,

não acreditarmos na ideologia dominante de que é impossível uma sociedade sem Estado e sem capital. Ao contrário, não só é possível, como é fundamental para o futuro da humanidade que possamos desenvolver nossas lutas sociais claramente numa orientação revolucionária que se preocupe com a construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.

Nesse sentido, já de início é preciso afirmar que a educação do campo – como já afirmamos em outros momentos – não é um “pacote”, “carimbo”, “marca” ou “selo” que determinada escola adquira! *A educação do campo é um processo*, ou seja, *um processo de luta dos trabalhadores dos trabalhadores rurais*. Defender a luta pela educação do campo deve ser defender a luta pela educação e a luta da classe trabalhadora pela superação da sociedade capitalista! Por isso precisamos entender que programas do agronegócio que se dizem “educativos” como o programa *Agrinho*¹, por exemplo, contribuem não para atender os interesses dos trabalhadores, mas sim para o fortalecimento da visão de mundo do agronegócio e das classes dominantes. Programas “educativos” como o *Agrinho* contribuem para a privatização da educação pública ao serem elaborados pelo ponto de vista do capital e não dos trabalhadores. Nestas empreitadas do agronegócio sobre a educação não se discute as desigualdades do modo de produção capitalista, não se discute a insustentabilidade ambiental do próprio agronegócio, não se discute os conflitos pela terra, enfim, uma série de reflexões de suma relevância para compreendermos de modo radical e

crítico a realidade não são levados em consideração. Não é preciso muito mais para percebermos a quem interessa iniciativas como o *Agrinho*: claramente não é para atender as necessidades dos trabalhadores!

Nosso esforço, deste modo, é discutir a educação para apreender as possibilidades e os limites de sua atuação num compromisso ideopolítico, filosófico e metodológico com a educação do campo. Estamos falando do movimento da educação do campo desempenhado por vários trabalhadores e não as propostas politicistas e reformistas do Estado ou do agronegócio. Nesse sentido, apontamos o desafio à educação do campo a: 1) *reflexão sobre a sociedade capitalista, sobre as leis gerais do capital*; 2) *compreensão da práxis educativa inserida numa totalidade social* que encontra no trabalho seu momento predominante e; 3) *as elaborações de Marx enquanto conhecimento e teoria de mundo que permite articular subjetividade e objetividade, fornecendo o instrumental teórico indispensável para uma transformação radical* e, portanto, revolucionária das desigualdades estruturais da ordem societária burguesa². Estes são temas imprescindíveis de serem estudados pelos educadores que possuem como preocupação uma contribuição crítica na área educacional e, em função disto, é necessário que estes educadores possam se organizar coletivamente para tratar e estudar tais discussões.

¹ Para informações sobre este projeto basta acessar o site: < <http://www.agrinho.com.br/> >

² Estas reflexões encontram inspiração nas discussões propostas por S. Lessa; I. Tonet; A. Leontiev; K. Marx; G. Lukács; I. Mészáros etc. dentre outros autores preocupados não apenas com a compreensão da realidade, mas a sua transformação rumo à emancipação humana.

Trabalho: categoria fundante do “mundo dos homens”

Se formos analisar a educação, devemos voltar nossa atenção à atividade primária, à objetivação básica inerente aos seres humanos presente em todas as formações sociais: o trabalho. Por meio do trabalho fora possível o homem tornar-se membro do gênero, fora possível chegarmos até hoje nessa sociedade que conhecemos. O trabalho é, portanto, uma atividade em que o homem se relaciona com a natureza (transformando-a) com objetivo de produzir os bens necessários para a sua subsistência. Esta práxis que é o trabalho está presente em todas as sociedades, pois é aquilo que funda o ser social e, deste modo, o trabalho escravo fundava a sociedade escravista; o trabalho servil fundava a sociedade feudal e o trabalho assalariado funda a sociedade capitalista. Isto não quer dizer que a realidade possa ser resumida e simplificada no trabalho. Ao contrário, a realidade é uma totalidade formada por outras totalidades, outras dimensões, outros complexos sociais, porém, todos eles (a educação, a filosofia, a arte, a religião, a ciência, etc.) são fundados pelo trabalho. Por isso, para a abordagem histórico-ontológica trata-se de partir da análise da categoria social que é o trabalho para compreender, no nosso caso, em primeiro lugar o sentido mais amplo possível da educação e, depois, a sua inserção na sociedade burguesa, atravessada por uma desigualdade estrutural e irreformável (o que não quer dizer que seja insuperável) entre capital e trabalho.

O trabalho, dessa forma, permitiu o surgimento do ser social e de todos os demais complexos sociais no seu processo de desenvolvimento. Podemos afirmar, com efeito, que a educação possui uma relação intrínseca com o

trabalho: não é possível existir o fenômeno, o processo educativo fora do âmbito em que exista o trabalho. Tal relação, todavia, indica uma autonomia relativa da educação para com o trabalho, nunca absoluta. Entre estes dois complexos sociais existe ainda uma determinação recíproca, uma vez que ambos se influenciam³. Ao transformar a natureza para prover suas necessidades, o homem também transforma a sua própria natureza. Ele inicialmente antecipa idealmente aquilo que irá objetivar, criar, para atingir um determinado fim e ao objetivar esta prévia-ideação o homem que trabalha tem um resultado maior do que aquilo que era seu intento. Se o objetivo era, por exemplo, fazer uma lança para abater um determinado animal, o homem, a partir das possibilidades que o meio lhe oferece, escolhe os materiais mais adequados para a confecção da lança que na sua cabeça já existia enquanto projeto. Ao objetivar a criação da lança, todavia, o resultado é mais do que o próprio objeto. O resultado também implicou num conhecimento, numa habilidade, num determinado comportamento. Podemos, dessa maneira, entender que o trabalho sempre irá remeter para além de si mesmo⁴. Em razão disto que o trabalho é um processo de autoconstrução humana em que está permeado também de relações sociais. Por isso Lukács irá afirmar:

³ As análises do Prof. Dr. Ivo Tonet e do Prof. Dr. Sergio Lessa são de suma relevância para a compreensão das questões que estamos tratando. Para tanto, divulgamos os sites dos autores em que está disponível gratuitamente uma série de escritos que muito podem contribuir com uma reflexão crítica sobre a educação e a sociedade: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>> e <<http://www.sergiolessa.com/>>

⁴ Este raciocínio é desenvolvido de modo muito profundo e crítico por Gyorgy Lukács em sua obra “Para uma Ontologia do Ser Social”.

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho. É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. (LUKÁCS, 2013, p. 41)

Para a realização do trabalho, enquanto uma práxis social – assim como o é a educação –, é necessário que o indivíduo se aproprie de determinados conhecimentos, comportamentos, habilidades, etc. que pertencem ao grupo. Tal apropriação por parte do indivíduo é necessária para que ele possa se tornar membro do gênero humano, pois “o seu pertencimento ao gênero humano não lhes é dado por herança genética, mas por um processo histórico-social, ou seja, pela incorporação das objetivações que constituem o patrimônio deste gênero” (TONET, 2005, p. 136). Esta apropriação é a base, a função social mais ampla do “processo educativo”. Todavia, é relevante nos atentarmos para o fato de que “a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social [...] no caso da educação, isto significa que a configuração genérica do indivíduo estará sob a regência da reprodução da totalidade social” (TONET, 2005, p. 137).

Com efeito, podemos compreender que o processo do indivíduo tornar-se

membro do gênero é um processo subordinado à reprodução da totalidade social. Isso é *extremamente* importante para entendermos que:

[...] o processo de autoconstrução do indivíduo como indivíduo humano bem como as suas reações diante de novos problemas e acontecimentos, novas e imprevisíveis situações, não terá como pólo norteador o próprio indivíduo nem aqueles que atuam diretamente na dimensão educativa, mas a concreta totalidade social, cuja matriz é a economia. (TONET, 2005, p. 138)

Deste modo, para além das perspectivas idealistas e reformistas (tão presentes no debate educacional) é de crucial relevância entendermos que na educação o que determina a questão, em última instância, é sempre a totalidade social, por mais que o indivíduo queira ou gostaria que fosse diferente. Aliás, já em 1846, Marx e Engels, em “*A Ideologia Alemã*” nos explicavam que não se trata de partir do que os homens imaginam, dizem ou representam, mas sim, a partir dos homens em sua atividade real, no processo de vida real (MARX e ENGELS, 2007). Também temos este raciocínio expresso na obra de Marx, de 1859, intitulada “*Contribuição à Crítica da Economia Política*” ao afirmar que é o modo de produção da vida material que irá determinar a vida social, política e intelectual (MARX, 2008). Não estamos, de modo algum, afirmando que uma vez que a totalidade social influencia a educação, os educadores nada podem fazer a este respeito e, portanto, lhes resta “cruzar os braços e ver a banda passar”. O radicalmente oposto é verdadeiro, pois estamos defendendo a necessidade urgente de compreensão da educação, do ser social e da sociabilidade burguesa orientada pelos interesses do capital para que

assim possamos ter uma atuação crítica e preocupada com uma prática que contribua para a transformação qualitativa da ordem societária vigente.

Educação e crise estrutural do Capital

Ao analisarmos o trabalho, podemos perceber que ele implica numa mediação entre o homem e a natureza e a educação uma mediação dos homens entre si, num processo do indivíduo tornar-se membro do gênero e, no qual, a totalidade social influencia sobremaneira tal dinâmica. Deste modo:

[...] o que distingue a educação de todas as outras atividades, é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações – o que não quer dizer que também não as produza – **mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades.** Assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas, é **através da educação** – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – **que o indivíduo se torna capaz de tornar seu universo contido na obra de arte. É por intermédio disto que a atividade educativa contribui para a construção do indivíduo como indivíduo humano.** (TONET, 2005, p.140, grifos nossos)

Isto não quer dizer que a educação não seja atravessada, também, por interesses antagônicos e inconciliáveis entre as classes sociais. Apenas, apontamos, brevemente, a função social mais ampla da prática educativa a fim de não imputar-lhe uma carga que lhe é impossível transportar ou mesmo desqualifica-la. Assim o fizemos, com intuito de compreender a educação para além daquilo que as fraseologias mais espiritualistas ou politicistas apregoam como dever do fenômeno educacional,

fugindo em suas análises da investigação da realidade objetiva e concreta, remando em direção, portanto, de “paraísos imaginários”.

Com a constituição e consolidação do capitalismo, o processo de trabalho se tornou mais complexo e passou a exigir, por sua vez, habilidades e conhecimentos também mais desenvolvidos a serem apropriados pelos trabalhadores. Aliás, apesar da difamada “igualdade formal em que todos são iguais perante a lei” o que funda a sociedade capitalista é o ato de compra-e-venda da força de trabalho, numa relação que tem na base uma incontornável desigualdade real que faz com que se originem várias outras desigualdades, alienações e reificações. Daí a relevância em nos atentarmos para o fato de que em uma sociedade de classes, sempre serão os interesses das classes dominantes que irão nortear o conjunto (currículos, políticas, conteúdos programáticos, etc.) da educação. A prática educativa deve fornecer os elementos imprescindíveis para que não se rompa, portanto, com aquela ordem societária. Este é um processo que não está isento de propostas que se coloquem no sentido contrário a esta tendência, todavia, precisamos entender que tais propostas “contra a corrente” nunca serão aquelas que irão *nortear em seu conjunto* a educação. Por isso, compreendemos que é impossível “tirar leite de pedra”, ou seja, é impossível em uma sociedade capitalista como a nossa que é estruturalmente desigual, esperarmos uma educação em seu aspecto total que seja efetivamente uma “*educação emancipadora*”.

Podemos, entretanto, desenvolver atividades que apontem para a necessidade de superação da atual forma de sociabilidade incorrigivelmente

desigual e contraditória, atividades que sejam orientadas pela emancipação humana e não pela emancipação política, atividades de caráter revolucionário, atividades, enfim, que apontem para além do horizonte mesquinho, castrador e alienante do capital. A educação, no capitalismo, tende – de modo geral – a atender aos interesses de reprodução do capital, contudo, ela também pode (*através de atividades educativas e não em sua totalidade*) contribuir com a apropriação dos conhecimentos necessários para que os indivíduos tenham as bases necessárias de compreensão crítica e radical para a transformação da sociedade, para a transformação no modo de organização do trabalho, superando o trabalho abstrato e assalariado, ao mesmo tempo em que se supera a totalidade social capitalista (TONET, 2005).

A partir destas considerações, creio que é preciso também compreendermos o momento que a humanidade vivencia marcadamente pelos efeitos mais perversos oriundos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002). Podemos compreender a distinção qualitativa da presente crise estrutural a partir da seguinte elaboração:

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais:

(1) Seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

(2) Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto

particular de países (como foram todas as principais crises no passado);

(3) Sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

(4) Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, dede que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2002, p. 795-796)

De modo geral podemos dizer que a atual crise estrutural – vejam que estamos falando em estrutura e não uma crise cíclica ou conjuntural apenas – se caracteriza por: 1) *seu aspecto multidimensional*, ou seja, seus efeitos atingem todas as dimensões da vida social e não apenas a economia ou a saúde, por exemplo; 2) *seu aspecto pluriescalar*, isto é, sua abrangência em todas as escalas, desde a escala do corpo (em que sofremos com a contaminação direta por agrotóxicos em todos os alimentos, por exemplo, ou com as atrocidades das guerras que o capital se utiliza para perpetuar sua reprodução) até a escala global; 3) *sua manifestação territorialmente desigual, porém espacialmente articulada*, que implica numa efetivação da crise manifestada territorialmente de forma diversificada (alguns territórios sofrem mais com a “guerra urbana” em que se conforma cada vez mais as nossas cidades e outros

territórios sofrem mais diretamente as consequências dos conflitos agrários como, por exemplo, os territórios indígenas) que, contudo, se estrutura numa articulação espacialmente falando a partir dos interesses do capital e; 4) *sua determinação coercitiva* cada vez mais explícita, que coloca a humanidade sob o seguinte dilema: ou a intensificação cada vez mais drástica e ampla da barbárie operacionalizada pelo capital (que pode acabar, inclusive, com a própria humanidade) ou a superação deste modo de produção por outro qualitativamente diferente e orientado pelas reais necessidades humanas. Não é por um acaso qualquer que Mészáros irá afirmar:

E para onde tudo isto conduz? O capital não pode ter outro objetivo que na sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente. (MÉSZÁROS, 2002, p. 800)

Perante os entendimentos da função social *ampla* – ontológica - da educação (em possibilitar a apropriação do patrimônio histórico material e espiritual construído pela humanidade) e também em seu sentido *restrito* (a educação perante uma totalidade social concreta em que, no caso das sociedades de classe, a educação dominante e hegemônica será a educação que atenderá aos interesses das classes dominantes), podemos entender que: “a educação visa influenciar os indivíduos a realizarem determinadas posições teleológicas, que se traduzem nos comportamentos desejados em cada sociedade concreta” (LIMA, 2009, p. 117). Deste modo, também a partir da constatação do período de crise estrutural do capital, compreendemos que a educação em seu conjunto, em sua totalidade não pode ser uma “educação emancipadora” e isso se aplica também

ao movimento da educação do campo. Todavia, defendemos as formulações de Tonet (2014), a respeito da necessidade urgente em desenvolvermos *atividades de cunho emancipador*. Tentaremos abordar a proposta do autor com o debate da educação do campo que, em última análise, é uma educação que necessita articular a sua luta no âmbito das lutas de classe.

Atividades educativas de cunho emancipador são aquelas que se debruçam sobre: 1) o estudo e o entendimento do processo humano de tornar-se homem, ou seja, a gênese do ser social, 2) sobre a origem e a essência da sociabilidade capitalista; 3) sobre as bases e os fundamentos da emancipação humana; 4) sobre a função social da educação (em seus limites e possibilidades); 5) sobre o momento atual em que vivemos de *crise estrutural do capital*; 6) sobre a origem e a função social do Estado; 7) o aspecto radical e revolucionário das elaborações de Marx e, 8) o engajamento crítico nas lutas específicas da Educação e nas gerais, imprimindo à elas um caráter cada vez mais anticapitalista. Novamente afirmamos que para o desenvolvimento de tais atividades não é possível esperarmos um currículo, uma formação de professores, uma didática, etc. que promovam tais debates, pois *isso se deve se efetivar na prática por meio da ação coletiva, organizada e intencional dos próprios educadores* preocupados com a práxis educativa que desenvolvem numa *orientação revolucionária*. Isto implica em organizar tempo e condições necessárias para que estes estudos possam acontecer periodicamente e de modo sistematizado contribuindo para a atuação crítica de tais educadores na compreensão da realidade objetiva para além das “castrações” impostas pela ideologia dominante.

Afirmamos que a educação em seu sentido amplo permite ao indivíduo tornar-se membro do gênero humano e que para isso, a partir da análise da categoria do trabalho, é imprescindível que este indivíduo se aproprie do patrimônio histórico (material e intelectual) desenvolvido pela humanidade. Pois é... Na sua plenitude, ou seja, no seu conjunto, isto não é possível no capitalismo. Isso não é possível sem superarmos o capital, o Estado, as classes sociais e toda forma de exploração do homem pelo homem. Toda formação social se baseia numa forma de trabalho, também como já afirmamos. No capitalismo é o trabalho assalariado que funda esta sociabilidade burguesa. Com isso, no âmbito deste modo de produção é impossível que os indivíduos sejam plenamente humanos, já que esta forma de trabalho assalariado é estruturalmente desigual.

É preciso (se estamos preocupados em *superar o sistema do capital e não simplesmente tentarmos em vão maquiá-lo*), desta forma, que não apenas seja transmitido o conhecimento à classe trabalhadora, mas sim que este conhecimento possua uma orientação em sentido revolucionário, isto é, que promova consciente e intencionalmente uma prática educativa que esteja norteada pela efetivação da emancipação humana e não para a manutenção da ordem societária contemporânea. Trata-se de um conhecimento que esteja preocupado em transformar o mundo e não reformá-lo, pois somente com a instauração do comunismo e do trabalho associado – como discutido por Marx – é que os indivíduos poderão ser plenos em sua humanidade e não norteados para a reprodução do capital.

Com efeito, é imprescindível que os trabalhadores tenham acesso, no sentido

de um conhecimento de cunho revolucionário, à compreensão histórica de constituição do ser social, suas origens, seus fundamentos. Isto implica em compreender o processo histórico como fruto da atividade sensível humana por meio do trabalho e não nas mãos de qualquer entidade transcendental ou mística. Para isso é fundamental que tomemos contato permanente com as obras de Marx e Engels a fim de que possamos construir uma compreensão crítica e radical – no sentido marxiano de “agarrar as coisas pela raiz” – da sociabilidade humana. Apenas com o legado marxiano poderemos compreender o ser social, as leis mais essenciais e gerais desta forma de sociedade capitalista e a necessária transformação rumo ao comunismo. Não se trata de “puxar sardinha” para as elaborações de Marx, mas sim de apreendê-lo em sua impostação ontológica, como o conjunto de conhecimentos mais elaborado já desenvolvido pela humanidade.

Para que tais atividades educativas sejam de cunho revolucionário, também é necessário que possamos entender os fundamentos da sociedade capitalista, da crise estrutural do capital, das contradições que emanam da relação conflituosa e estruturalmente desigual entre capital e trabalho, enfim, atividades que explicitem a lógica histórica e concreta de funcionamento e constituição da sociedade burguesa. Em terceiro lugar, tais atividades devem propiciar o debate ancorado teoricamente com base na ontologia marxiana sobre a emancipação humana, sobre a sociedade para além do capital, sobre o comunismo. Não é possível, contudo, compreendermos em absoluto esta nova forma de sociedade, entretanto, assumir o objetivo com a superação do capital é de extrema importância para atividades que se

prezem pela orientação emancipatória. Em quarto lugar, é preciso entender a especificidade da prática educativa, suas potencialidades e seus limites, por isso argumentamos em defesa da abordagem histórico-ontológica, para não colocarmos sobre os “ombros” da educação uma tarefa que lhe é impossível de realizar (como costumam fazer os discursos idealistas e politicistas com intuito de escamotear as chances de uma discussão crítica sobre educação e sociedade).

Deste modo, entendemos que tais atividades podem contribuir com o engajamento crítico e consciente dos trabalhadores nas lutas sociais com objetivo claro e preciso de superar a raiz de todos os problemas e desigualdades, ou seja, superar o capital. Por isso insistimos que é preciso uma teoria que possibilite tais objetivos serem alcançados com estas atividades e, em nossa compreensão, tal teoria é oriunda das análises realizadas por Marx e Engels que “parte de determinados fundamentos filosóficos, abstraídos do processo real e não meramente produzidos pela subjetividade e que, com base nestes fundamentos, permite abordar qualquer fenômeno social, sempre aberto à busca da sua específica concretude” (TONET, 2014, p. 12).

Nosso cotidiano com a atividade educativa em escolas e universidades cada vez mais dificulta a tarefa de que possamos nos apropriar de uma visão de mundo, de uma concepção teórica que “ilumine” de modo histórico, crítico e radical a nossa prática real diária. São inúmeros processos administrativos, burocráticos, tarefas enfadonhas sem sentido, reuniões que não discutem os reais problemas a serem enfrentados, uma “preguiça intelectual” que parece dominar tudo e a todos; um desprezo explícito e por vezes escondido contra a

transformação da sociedade, enfim, tudo isto se faz presente em nosso dia-a-dia enquanto educadores. Todavia, se na educação do campo, e na educação de modo geral, não termos a clareza necessária e imprescindível de que o praticismo não permite um entendimento para além da camada epidérmica da realidade, não teremos chances de promover uma transmissão do conhecimento que seja efetivamente orientada pela emancipação humana e não pelas limitações politicistas da cidadania e da ordem democrática do capital.

Defendemos que é imprescindível investigar sobre a insustentabilidade do agronegócio enquanto complexo social para o campo orientado pelo capital. É errôneo pensar que o agronegócio é exclusivo a latifundiários ou que seu “maior problema” seja o uso de agrotóxicos. É óbvio que latifundiários e o envenenamento da vida humana por agrotóxicos são sérios problemas oriundos deste “modelo de desenvolvimento agrário” dominante. Contudo, o agronegócio precisa também ser entendido enquanto um complexo que engloba: 1) produção em larga escala de commodities; 2) uso intensivo de mecanização da lavoura; 3) utilização de sementes transgênicas e agrotóxicos; 4) concentração de terra, renda e de poder político parlamentar para a subordinação do trabalho; 5) supremacia da regência do capital financeiro e; 6) promoção ideológica constante enquanto “o” único modelo de “desenvolvimento” agrário a ser seguido, por supostamente ser “o mais avançado”. Apenas esta compreensão não é suficiente, pois é também necessário que possamos articular uma linha de raciocínio e entendimento que relacione intrinsecamente a “questão agrária” à lógica desigual, contraditória e perversa do capital. Caso contrário, nos

perdermos na *pseudovisão* de fragmento descolado do todo e que nos prestaremos – em vão – a defender.

Muitos teóricos da educação do campo não se aproximam de uma reflexão efetivamente ontológica marxiana para compreender a educação em sua relação com o capital e o Estado, por exemplo. Com efeito, muitas análises nesta área educacional acabam esbarrando em idealismos de ordem *politicista* e extremamente *reformistas*. Passam a supervalorizar a política em detrimento do trabalho e, desse modo, afirmam ser possível disputar o Estado “por dentro” com intuito de alterá-lo e colocá-lo a serviço dos trabalhadores. A perspectiva histórica e revolucionária instaurada pela teoria social de Marx nos mostra a necessidade de analisar a realidade tal como ela é e não como desejamos ou queríamos que ela fosse. É imprescindível compreender a origem, a gênese, a natureza e a função social do Estado para que possamos superá-lo e não toma-lo! As políticas para educação do campo só foram possíveis de serem efetivadas em razão de estarem no campo de possibilidades e limites imposto pelo movimento do próprio capital. Não conseguiremos, portanto, uma educação, ou uma educação do campo, que em sua totalidade seja emancipatória ou crítica, se investirmos nossos esforços de luta dentro do Estado. É mais do que hora de assumir e resgatar a postura revolucionária e a radicalidade da perspectiva do trabalho e não da política. Apenas numa sociedade de trabalho emancipado (e não alienado) será possível que a educação possa, enfim, cumprir plenamente a função social de transmissão e apropriação da cultura humana perante todos os seres humanos. A luta não deve ser pela reforma ou pela “pressão por políticas públicas”. A luta socialista deve ser a organização consciente, coletiva,

organizada e intencional dos trabalhadores – sob a liderança revolucionária do proletariado – rumo à superação do capital e não o seu aperfeiçoamento (que aliás é impossível!)

Considerações finais

Como podemos perceber, diante de todo o exposto até aqui, não é possível uma “receita mágica” costumeiramente presente nos discursos moralistas e idealistas de formação de professores que disseminam sempre uma “nova metodologia” que supostamente poderia “salvar a pátria”. Apesar das inúmeras dificuldades que lidamos no nosso cotidiano é de fulcral relevância que nos organizemos – individual e coletivamente – no exercício permanente de estudo com base nas contribuições teóricas, filosóficas e ideopolíticas que o pensamento e a obra marxiana nos oferecem. Sem este esforço – que certamente encontrará inúmeros desafios em seus percalços – é impossível almejar uma práxis educativa crítica. Apenas no “mundo das fantasias” que brota das alienações e ilusões inerentes à sociedade em que vivemos é possível uma “educação emancipadora” e uma “formação integral” sem a transformação qualitativa da ordem societária sob o domínio do capital (apesar de muitos teóricos da educação do campo defenderem o contrário). É preciso repetir mil vezes:

O que está realmente em jogo é o papel do trabalho no universo do capital, uma vez que se tenha alcançado um nível muito alto de produtividade. Para resolver as contradições assim geradas, seria necessária uma importante reviravolta, que afetasse não apenas as próprias condições imediatas de trabalho, mas também todas as facetas da vida social, inclusive as mais íntimas. O capital, ao

contrário, pode produzir somente as condições materiais necessárias para o desenvolvimento do indivíduo social autônomo, de modo a negá-las imediatamente. Também as nega materialmente quando ocorrem crises econômicas, bem como política e culturalmente quando é do interesse de sua própria e contínua sobrevivência como estrutura final de dominação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 802, grifos nosso)

Compreender a história enquanto processo efetivado pelos homens em sua dinâmica complexa de desenvolvimento social a partir de sua atividade humana sensível até a constituição do capitalismo, passando pelo entendimento radical da especificidade da prática educativa e dos fundamentos que embasam a emancipação humana é um compromisso prático e teórico de imensa magnitude para a classe trabalhadora e para educadores preocupados com a contribuição revolucionária que a educação, por meio de suas atividades, pode contribuir. Tudo isto em meio a um conhecimento e visão de mundo que se debruce sobre a investigação crítica da realidade rumo à sua superação sem esquecer do engajamento nas lutas sociais. No caso da educação do campo seu desafio está em, cada vez mais e de modo acentuado e permanente, imprimir às suas lutas um caráter *assumidamente anticapitalista e antiestatal* com todas as mediações e rompimentos necessários de serem realizados. Não é possível querer superar o capital com “*parcerias público-privadas*” ou com “*reformas por dentro*” do Estado através de “*políticas públicas emancipadoras*”. Ou o movimento da educação do campo – desempenhada pelos trabalhadores rurais, camponeses, movimentos sociais,

populações ribeirinhas, quilombolas, etc. – assume o desafio teórico e prático em estudar o *conhecimento marxiano* como prática indispensável (porém não única!) ao desenvolvimento de *atividades educativas de caráter emancipador* ou, não por acaso, cairá num beco sem saída em que o pacto com o agronegócio e com o capital irremediavelmente acabará por sufocá-la material e ideologicamente!

Referências

- LIMA, M. F. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, 128 f. 2009.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social – Vol. II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. ENEGLS, F. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo: 2007.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, I. **Um novo horizonte para a Educação**. Texto base conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, promovido pelo IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto em nov./dez 2007. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/>> Último acesso: set. 2015.
- TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TONET, I. **Atividades Educativas Emancipadoras**. Rev. Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014.

Recebido em 2016-02-29
Publicado em 2016-09-03