

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: APONTAMENTOS A PARTIR DA
CATEGORIA MARXIANA DE PRÁTICA**

**TRAINING OF COUNTRYSIDE EDUCATORS: NOTES FROM THE MARXIAN
CATEGORY OF PRACTICE**

**FORMACIÓN DE EDUCADORES DE CAMPO: NOTAS DE LA CATEGORÍA MARXIANA
DE PRÁCTICA**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i3.70023>

Magno da Conceição Peneluc¹

Edilson Fortuna de Moradillo²

Resumo: Discutiui-se fundamentos para a formação de educadores do campo a partir da categoria marxiana de prática, a qual, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, possui papel fundamental no processo didático de análise crítica da prática social com vistas à problematização das contradições que marcam as relações sociais do campo. Para que os conteúdos escolares possam ser selecionados é necessária uma prévia análise da prática social do campo em sua radicalidade, a fim de que, por meio da problematização das contradições existentes, possam ser perquiridas, buscando assim compreender a realidade em suas múltiplas determinações. Argumentou-se, por fim, sobre quais fundamentos filosófico-pedagógicos seriam os mais apropriados à formação dos educadores do campo para trabalharem de forma crítico-dialética.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de educadores. Prática.

Abstract: The fundamentals for the training of rural educators were discussed based on the category of practice, which, within the scope of Historical-Critical Pedagogy, has a fundamental role in the didactic process of critical analysis of social practice with a view to problematizing the contradictions that mark the rural social relations. In order for school content to be selected, a prior analysis of the social practice of the field in its radical nature is necessary, so that, through problematization of existing contradictions, they can be investigated, thus seeking to understand reality in its multiple determinations. Finally, it was argued which philosophical-pedagogical foundations would be most appropriate for training rural educators to work in a critical-dialectic manner.

Keywords: Countryside education. Historical-Critical Pedagogy. Training of educators. Practice. Classical knowledge.

Resumen: Se discutieron los fundamentos para la formación de educadores rurales a partir de la categoría de práctica, que, en el ámbito de la Pedagogía Histórico-Crítica, tiene un papel fundamental en el proceso didáctico de análisis crítico de la práctica social con miras a problematizar las contradicciones que marcan las relaciones sociales rurales. Para seleccionar los contenidos escolares es necesario un análisis previo de la práctica social del campo en su radicalidad, de modo que, a través de la problematización de las contradicciones existentes, puedan ser investigadas, buscando así comprender la realidad en sus múltiples determinaciones. Finalmente, se argumentó qué fundamentos filosófico-pedagógicos serían los más adecuados para formar educadores rurales para trabajar de manera crítico-dialéctica.

Palabras clave: Educación del campo. Pedagogía Histórico-Crítica. Formación de los educadores. Práctica. Conocimiento clásico.

Introdução

O ser humano necessita transformar a natureza por meio do trabalho para produzir continuamente sua existência, de forma intencional e relativamente consciente. Antecipa os seus atos por meio da prévia-ideação, transformando seu ambiente, procurando assim satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Com o passar do tempo histórico esta ação (relação teoria/prática, *práxis*) vai aprimorando sua capacidade de alterar seu meio para além das necessidades imediatas, gerando progressivamente o universo da cultura. Desta forma, a cultura é o legado que resulta da práxis humana sobre a natureza, por dentro de relações sociais, tendo como mediação primária a categoria trabalho. Por isso reflete o acúmulo histórico de conhecimentos científicos e tecnológicos, artísticos, axiológicos, cosmológicos e filosóficos, dentre outros, decorrentes da prática.

Reforçando o que foi dito acima, de acordo com Marx (1980), reafirmado por Saviani (2015), a relação ser humano-natureza se concretiza pelo trabalho, que se efetiva no meio social, implicando em outros processos sociais que vão além do trabalho de mediação com a natureza, a exemplo da ciência, filosofia, ética, religião, direito, constituição da família, casamento monogâmico, Estado, dentre outros. Assim, essas diversas formas de ação humana para dar conta da sua existência, que vão gerando novos campos de necessidades e possibilidades materialmente e objetivamente existentes, constitui a práxis humana no geral e o seu produto, a cultura. A práxis é ação humana material e transformadora, que gera na consciência a imagem subjetiva da realidade objetiva e materialmente existente (Netto; Braz, 2009; Lukács, 2010).

Contudo, para que se faça possível o aprimoramento da práxis, faz-se necessário o desenvolvimento cultural, que se efetiva, se amplia, se aprimora e é passado para as novas gerações por meio da educação, fenômeno próprio do ser humano, processo que viabiliza e coincide com a própria humanização.

A escola é o principal espaço-tempo moderno no qual o trabalho educativo se realiza. A escola tem como função primaz a socialização dos conhecimentos sobre a realidade (ciência e filosofia), sobre os valores (ética como o principal), sobre simbolização (arte) e o desenvolvimento da cultura corporal. Compete aos educadores e educadoras³ no espaço escolar produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que foi produzida historicamente pelo coletivo humano, em termos de acervo cultural (Saviani, 2015; Saviani, 2019).

O problema central da escola é possibilitar o acesso à cultura, nas suas formas e conteúdos mais desenvolvidos. Ao educador, dentre outras atribuições, cabe a função primordial de identificar os elementos culturais que sintetizam os saberes mais elaborados que precisam ser apropriados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, dominar as formas mais adequadas de ensiná-los, proporcionando o máximo desenvolvimento dos estudantes no sentido de integralidade. Uma formação ominilateral. O acesso à cultura por meios pedagógicos adequados à apropriação crítica dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade é, pois, indispensável à formação do sujeito social não alienado, já que “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (Saviani, 2009, p. 50)”.

Educação do campo

O campo é onde vivem os que foram expropriados pelo latifúndio, os apartados da terra. Neste território, espaço de luta, sobrevivem os sem-terra, os quilombolas, os extrativistas, os atingidos por barragens, os povos indígenas, dentre outros; mas, de maneira assimétrica encontram-se os expropriadores, os concentradores de terra e renda, os latifundiários, empresários do agronegócio (Taffarel et al., 2011).

A Educação do Campo compreende a luta de classes no campo, as desigualdades e assimetrias econômicas, a luta pela terra, o crescente assalariamento, a precarização do trabalho, o desemprego, a insuficiência de condições de sobrevivência nos ambientes de trabalho, que acaba proporcionando certa identidade de classe ao trabalhador do campo; por isso “compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo (Molina; Freitas; 2011, p.19)”.

Se o trabalho é o que torna possível os indivíduos produzirem sua existência na práxis, a educação é o que torna possível a transmissão dessa práxis para as novas gerações por meio da cultura acumulada. Ela é fruto das necessidades humanas de se apropriarem das várias práticas sociais históricas consolidadas. A Educação do Campo deriva da luta das trabalhadoras e trabalhadores do campo pelo direito a terra. Esta luta passou também a ser uma luta pelo direito à educação que se concretizou nacionalmente como o Movimento de Educação do Campo.

Os princípios formativos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), segundo Molina e Sá (2011), nascem do compromisso com as transformações com as condições de vida do povo brasileiro que vive no campo. Sua preocupação é elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo e, ao mesmo tempo, contribuir para promover mudanças estruturais nos territórios. Por isso, a concepção de Educação do Campo não pode abrir mão da sua ligação histórica com os conflitos que ocorrem no meio rural, em função das assimetrias econômicas e relações de poder, que redundam numa estrutura de propriedade de terras monolítica. Esta concepção de educação deve ser estruturante e confluyente com um projeto de campo, que por sua vez parte de um projeto de sociedade e de nação.

Ainda de acordo com Molina e Sá (2011), a Educação do Campo compreende processos culturais; estratégias de socialização; relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem suas identidades, como elementos dos seus processos formativos. Por isso, a formação de professoras e professores do campo deve se comprometer em formar também para a gestão dos processos educativos escolares e comunitários, formando profissionais capazes de fazer a articulação entre escola e comunidade, escola e vida.

A Educação do Campo no Brasil, segundo Molina e Sá (2011) e Fiod (2009), está relacionada diretamente à necessidade de mudanças sociais no campo. As relações capitalistas de propriedade e de produção no campo encerram contradições e assimetrias que se concretizam por meio de um modelo de produção de mercadorias na forma de gêneros alimentícios exportáveis, por um lado; e um modelo de

produção de alimentos para dar conta da sobrevivência humana, principalmente dos que aqui vivem, por outro. Isto é, a lógica da reprodução do capital *versus* a lógica da reprodução da vida.

A Educação do Campo é um processo de formação de trabalhadores por meio de uma política cultural em um contexto de antagonismo de classe em que estão em disputa projetos históricos de escolarização antagônicos (Caldart, 2010); e que conjumina movimentos sociais dos trabalhadores do campo na luta social como fruto da organização coletiva dos trabalhadores, derivada da precarização do trabalho no campo (Aued; Vendramini, 2009).

Em decorrência, a Educação do Campo tem como características distintivas a finalidade da superação das relações de classes capitalistas, pois é nela que se fundou esse modelo de propriedade de terras e de produção de mercadorias. Desta forma, vão se constituindo campos de luta e de categorias gerais de análise da realidade social que têm a luta de classes pela reforma agrária e os movimentos de luta pela terra, trabalho, reprodução da vida e práxis social como eixos; assim como as categorias no campo educacional de práxis educativa, relação forma/conteúdo e totalidade, e docência por área. Tais categorias distintivas da Educação do campo, além de serem categorias históricas, possuem também caráter pedagógico (Caldart, 2012).

A escola do campo deve ter a politecnia enquanto concepção de base pedagógica, voltada à formação em sua integralidade, em suas múltiplas dimensões humanas (formação omnilateral). Sujeitos que possam atuar de maneira consciente no mundo, buscando superar a exclusão e exploração social. De acordo com Freitas (2010), a concepção pedagógica e de educação adotada, os objetivos e o conhecimento do meio educativo, são fundamentais para uma educação que se proponha superar a ordem do capital, para uma educação que tenha como objetivo a formação omnilateral, a formação para a emancipação humana.

No tocante à formação de professores, Caldart (2010) nos esclarece que a especificidade da Educação do Campo encontra-se na relação entre educação e desenvolvimento comunitário, fundando uma organização político-pedagógica da Licenciatura da Educação do Campo, tendo como base o acúmulo dos conhecimentos políticos, culturais e pedagógicos derivados da luta. Desta forma: “preparar educadores que vão além da docência e deem conta dos processos de gestão fundados no marco multidisciplinar em um curso organizado por áreas do conhecimento (Caldart, 2010, p. 99)”.

É importante notar que a autora explicita os desafios necessários para se repensar a escola à luz desta nova matriz formativa, na qual o campo deve ser objeto de estudo sistemático e rigoroso, integrado ao perfil do professor do campo, buscando formar um educador capaz de analisar a realidade em termos históricos e radicais (concretos).

Os desafios que a professora Roseli Caldart lançou ainda no início da década de 2010 ainda são atuais, de grande relevância político-pedagógica e epistemológica para as pesquisas da área. Acreditamos que um estudo acurado da categoria marxiana de prática pode contribuir para a formação dos educadores do campo no que concerne a capacidade de análise da realidade. Outro ponto relevante que trataremos aqui é o da formação dos conhecimentos de base dos educadores do campo. Acreditamos, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com seus momentos teórico-metodológicos que parte da prática social, problematiza, instrumentaliza (análise crítico-dialética do problema ensejado, com base nos conhecimentos

científicos, filosóficos e artísticos) e chega a catarse (síntese de cunho crítico-dialética que incorpora o problema, no seu movimento histórico, à totalidade social, compreendendo-o e potencializando a sua solução), que os conhecimentos políticos, culturais e pedagógicos acumulados na luta histórica, precisam ser trabalhados e articulados à sua base científica, filosófica e artística nas suas formas e conteúdos mais desenvolvidos pela humanidade, nas suas vertentes crítico-dialéticas, para que possamos formar educadores e educadoras capazes de realizar uma análise dialética da realidade, no sentido de ir além das aparências, alcançando a essência dos fenômenos histórico-sociais.

Prática

A pesquisa de Peixoto e Barreto (2020) nos reaproximou da categoria de prática, de acordo com a compreensão do professor Dermeval Saviani, ao realizarem a exegese da obra *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. O estudo identificou cinco núcleos de significação para o verbete prática.

O *primeiro núcleo de significação* se refere àquilo que é a especificidade da prática educativa, em seu sentido político-pedagógico, discute a função social da escola no tocante ao socializar os conhecimentos, sem deixar de observar as relações da escola com a sociedade (Saviani, 2013). O *segundo núcleo de significação* faz referência ao âmbito didático-pedagógico, ou seja, aquilo que é o fazer docente, aquilo que distingue sua prática profissional, que a diferencia diante das outras profissões. Trata-se da especificidade, da natureza do ato pedagógico, aquilo que é o fazer próprio do professor.

O *terceiro núcleo de significação* remonta diretamente à tradição ontológica marxiana sobre realidade e verdade, ou seja, aquilo que é real para o professor, e o que é a realidade histórica. Desta forma:

O terceiro núcleo de significação (realidade na qual atua) evidencia-se ao longo da obra no uso do substantivo feminino singular —prática—, com o sentido mais comum de (1) aquilo que é “de fato”, no sentido de ação que, de fato, se empreende para além da presença do planejamento, da promessa ou da intenção; (2) capacidade advinda da experiência, em oposição e crítica de uma teoria sobre a realidade descolada da experiência; (3) modo de fazer; (4) ação de realizar; (5) realidade. Remete-se, pois, àquilo que é a realidade na qual o professor efetivamente atua: a escola capitalista, a escola situada nas relações de produção capitalistas, território efetivo da luta de classes, tal como se expressam na formação social brasileira, cuja realidade deve ser compreendida nas suas raízes históricas (Peixoto; Barreto, 2020, p. 9).

O *quarto núcleo de significação* reflete sobre o trabalho educativo no aspecto axiológico, consequentemente, como a análise da prática social e a problematização sofrem influência, pois este núcleo se refere ao que deve ser feito, é a noção teleológica de fins postos dentro dos limites imanentes da materialidade histórica e dos valores fundamentais desta mesma materialidade.

O *quinto núcleo de significação* é o cerne gnosiológico formativo, pois articula os aspectos epistemológico, axiológico, teleológico e ontológico da prática educativa. Exige do professor uma sólida formação no tocante ao domínio teórico para um fazer pedagógico consciente, pois se refere à teoria do conhecimento que embasa a didática da PHC. O quinto núcleo é o que mais incorpora a relação entre teoria e prática (práxis), de maneira que

[...] a teoria apresentasse como determinada e condicionada pelo fundamento prático, pela finalidade prática, pela prática como critério de verdade. A prática, então, assume o duplo sentido ontológico (realidade que dá origem à teoria) e teleológico (ação orientada por uma finalidade prática), e é por esta razão que assume um sentido gnosiológico de critério de verdade, no sentido de uma prática (ação) orientada por uma teoria fundamentada – referenciada – na prática (a realidade, aquilo que é a verdade) (Peixoto; Barreto, 2020, p. 14).

A questão da realidade e da verdade são questões fundamentais para a construção do conhecimento científico. De maneira similar, a construção do conhecimento pedagógico à formação do educador se faz possível a partir das questões de base epistemológica (*episteme*), pois sua formação, do professor, enquanto emissor de juízo racionalmente embasado (*doxa*) carece constantemente de aceção de realidade histórica e imanente. Por isso a formação do professor deve ser cientificamente embasada nas ciências de base e na ciência da educação, sempre permeadas pelos aspectos filosóficos e históricos que dão sustentação, e que amalgamam a prática social, como totalidade social historicamente constituída.

Conhecer coincide com o ato, com a ação sobre o mundo (as coisas e as pessoas, a natureza), portanto, a prática constitui a realidade. Ontologicamente, a realidade é construída por meio da prática, pois a “prática é o ato material de convergência de transformação de um contorno objetivo e da racionalidade (subjettiva) que a opera (Barata-Moura, 1994, p.90)”. Ou seja, a prática é parte essencial da materialidade do ser social, “no horizonte de sua materialidade constitutiva (Barata-Moura, 1994, p. 102)”.

Complementarmente, prática refere-se à objetividade do saber sobre a realidade na medida em que o agir sobre a mesma advém da interação do ser com a natureza e com a sociedade. Epistemologicamente, no tocante à validade do conhecimento científico, no sentido marxiano, a prática serve de critério de verdade, quando observadas as categorias de historicidade e de concreticidade. Metodologicamente, para que se compreenda dialeticamente a realidade, deve-se reproduzir intelectualmente a realidade do desenvolvimento e dos movimentos dos fenômenos da natureza e a explicitação dos fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (Kosik, 2011).

É deveras importante termos em mente que a prática, por possuir também caráter teleológico, remete-se a uma miríade de possibilidades de ações sociais guiadas por meio de níveis variados de consciência (considerando o grau de incorporação do patrimônio dos conhecimentos clássicos produzidos ao longo da história da humanidade). O que nos conduz a uma das funções de alta relevância da educação, que é a de conferir possibilidades de superação da alienação do estudante, com vistas a escolhas conscientes em sociedade. A necessidade de escolha é uma realidade pulsante da vida em sociedade, quer dizer: considerando o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores⁴, tal exigência é indispensável à aquisição de elementos culturais elementares à humanização - o ato pedagógico em prática, intencionalmente humanizador, deve ensinar a ampliação do universo de escolhas subjetivas do sujeito social.

A apreensão da prática social é essencial, portanto, no âmbito do planejamento do ato pedagógico, especialmente quando o que se almeja é a apreensão do estudante concreto e não meramente o estudante empírico. O estudante empírico reflete o cotidiano, o estudante concreto reflete a história, as múltiplas ordens de materialidade que constituem o ser social - isto demanda uma abordagem dialética por parte do educador. Tendo a prática social sido devidamente perquirida, as múltiplas determinações da realidade

histórico-social devem passar por um processo de síntese. A dialética universal/particular/singular é fundamental para que o professor realize esta síntese. Desta maneira o professor estará a construir uma boa síntese da prática social.

Prática é uma categoria que remete à realidade social e histórica a qual os educadores devem mergulhar intencionalmente e rigorosamente, com a ajuda do professor, almejando compreender as múltiplas determinações que definem esta realidade. Estes conhecimentos, conteúdos escolares, socializados no espaço escolar, devem ser síntese histórica da experiência epistemológica da humanidade, desta forma, a problematização que se enseja na sala de aula, referente a um determinado conteúdo escolar, e a instrumentalização, que é a análise do(s) problema(s), referenciado na perspectiva crítico-dialética, poderão ser transitadas de maneira repleta de possibilidades teórico-práticas, no sentido de condução do estado sincrético ao estado sintético de compreensão crítica da prática social.

Considerando as condições objetivas da realidade escolar, que geralmente atuam como fatores limitantes consideráveis, a apropriação dos conteúdos nucleares pode servir ao propósito de fundamentar nossos jovens ao enfrentamento ideológico e à construção consciente e intencional de uma nova prática social.

No âmbito da formação de educadoras e educadores do campo, a categoria de prática social nos remete às condições históricas dos sujeitos do campo:

É claro que as condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo. Cabe, então, ao professor compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina “homo” da qual, pelo acusativo “hominem”, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (Torrinha, 1945, p. 382), aceção que é corroborada por Alfredo Bosi: “o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (Bosi, 1992, p.14 *apud* Saviani, 2016, p. 05).

A tarefa da problematização da prática social pode se concretizar por meio da elaboração de perguntas sistemáticas sobre a realidade em tela, relativas a questões que epistemologicamente e eticamente devem ser respondidas. A lógica da problematização deve conduzir e possibilitar a instrumentalização, este criterioso trabalho de selecionar de forma sistemática os conteúdos fundamentais ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. A instrumentalização deve consistir na seleção, sistematização e socialização desses conhecimentos.

A emancipação humana passa a ser o objetivo maior do ato pedagógico introduzido pela PHC, pois trata-se de superar as condições alienantes e alienadas existentes hoje, dentro de relações reprodutoras do capital, que mantém o ser humano, na sua maioria, em condições de exploração da sua força de trabalho e de expropriação das condições mínimas de existência e usufruto das condições materiais conquistados pela humanidade. Este intento é impossível, sob a tese histórico-crítica, sem que os seres humanos se apropriem das conquistas filosóficas, científicas e artísticas que propiciaram aos seres humanos tornarem-se gênero,

também em suas particularidades e especificidades. Agora trata-se de conquistar, por meio da luta, uma igualdade social substantiva.

Prática social do/no campo: um breve retrato da questão agrária⁵

A seguir buscaremos discutir a prática social do/no campo no Brasil, com base na dialética marxiana, a qual relaciona o quadro geral de exploração do trabalho, a luta de classes, a renda da terra e sistema de propriedade privada da terra, compreendidos como uma relação necessária à reprodução do capital. É a análise radical dessa prática social, imersa em relações de reprodução do capital e com essas categorias citadas acima - estruturantes dessas relações -, que permite ir a fundo nos fundamentos filosóficos, científicos e artísticos da sociabilidade hodierna, impulsionando assim a seleção e organização das formas e conteúdos necessários a sua explicitação, compreensão e superação, e consequentemente proporcionando uma prática pedagógica de atuação do professor que vá além das condições alienantes e alienadas da atualidade.

Merece também destaque, como fruto da análise dessas categorias citadas acima, demarcar e estabelecer de forma clara do que trata a questão agrária atual e a soberania alimentar, que trataremos em um subitem a parte, a seguir. A soberania alimentar precisa ser apropriada pelos professores do campo, na sua articulação com a questão agrária atual, ponto fundamental para entender a reprodução humana com radicalidade, para além da sociabilidade burguesa.

Como ponto de partida da nossa análise, podemos afirmar que a Agronomia e a Biotecnologia passaram a ser as ciências que fundamentam e validam o avanço dos modos tecnológicos de subsistência da humanidade. Buscam compreender os fatos agronômicos e moleculares relativos aos compartimentos solo-planta-atmosfera. O conhecimento das relações existentes entre estes meios conduziria a uma ação com o intuito de implementar a produção e/ou controle dos fatores estressantes ao desenvolvimento da planta. Segundo Kratounian (2001), isto é o que explica a ênfase na adubação, relações hídricas e variedades melhoradas.

O fato econômico fundamental à produção de alimentos é único e o mesmo que se aplica à indústria: o trabalho humano, único processo que confere valor a algo. Em uma sociedade em que a relação entre o dono dos meios de produção (o capitalista) e o dono da força de trabalho (o proletário, neste caso, o camponês assalariado) é viabilizada pelo sistema de propriedade e pela renda da terra -, faz-se mister que compreendamos aspectos da luta de classes que se concretiza na relação entre o camponês (agricultor familiar) e o empresário do agronegócio. Desta relação, infere-se que a agricultura familiar é um campo de disputa, dada sua relevância na produção de alimentos, em termos de variedade, quantidade e qualidade.

Esta luta de classes é assim explicitada por Marx e Engels:

Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm de travar uma luta comum contra uma outra classe; de resto, contrapõem-se de novo hostilmente uns aos outros, em concorrência. Por outro lado, a classe autonomiza-se, por seu turno, face aos indivíduos, pelo que estes encontram já predestinadas as suas condições de vida, é-lhes indicada pela classe a sua posição na vida e, com esta, o seu desenvolvimento pessoal — , estão subsumidos na classe. É este o mesmo fenómeno que a subordinação

[Subsumtion] de cada um dos indivíduos à divisão do trabalho, e só pode ser eliminado por meio da abolição da propriedade privada e do próprio trabalho (Marx; Engels, 1982, p. 30).

O capitalismo é um sistema planejado para que possibilite a troca de mercadorias (fusão entre valores de uso e valores de troca e a subordinação do valor de uso ao valor de troca). A intensidade desta troca depende de como a produção é organizada. A produção, a distribuição, a troca e o consumo; todos eles são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade (Marx, 2007). Esta noção é essencial para a construção de uma alternativa consistente ao agronegócio. Deve-se então considerar essa subordinação que o capital impetra por meio da divisão do trabalho e da propriedade privada da terra à agricultura familiar.

A Agroecologia, além de proporcionar novas técnicas ecológicas de cultivo e alternativas de organização social no campo, deve almejar a superação da divisão social do trabalho no campo. A qual se dará pela abolição da propriedade privada, do trabalho assalariado (trabalho sob a forma histórica imposta pelo capitalismo) e da concentração dos meios de produção nas mãos de um punhado de mega agricultores.

Desenvolver alternativas ao sistema de produção, mesmo que ecologicamente adequadas, será insuficiente se não incluir alterações estruturais de distribuição, troca e consumo -, pois estes complexos estão dialeticamente relacionados. Outra característica das relações de produção no campo sob o modo capitalista de produção, decorre do fato de que a força de trabalho familiar tem um papel muito significativo na produção de alimentos e vem aumentando numericamente de modo expressivo. Para exemplificar esse fato, basta lembrar o caso brasileiro, em que ela representa mais de 80% da força de trabalho empregada na agricultura; ou então recorrer ao exemplo dos Estados Unidos, cujas pesquisas recentes mostram uma participação massiva das *family farms*, isto é, da produção baseada no trabalho familiar. Assim, a produção de alimentos naquele país também não tem seu suporte nas *corporate farms*, mas nas *family farms*. Esse mesmo fenômeno ocorre também na maioria dos países da Europa (Oliveira, 2007).

O capital vem se inserindo no modo camponês de produção que, contraditoriamente, vem lutando pela garantia da produção da existência das famílias camponesas. Isto quer dizer que o camponês não assalariado mantém um sistema não capitalista de produção, mas que gradativamente tem sido invadido pelo capital. Esse processo passa por três fases distintas: haveria a destruição da chamada "economia natural", o que criaria o produtor individual, e por fim o agricultor propriamente dito.

Isso ocorreria em função da separação do camponês, pequeno produtor familiar de subsistência, dos estreitos vínculos e hierarquias comunitárias tradicionais; uma vez criado pelo processo anterior; o camponês, agora produtor individual, ver-se-ia forçado a abandonar a pequena produção familiar, tornando-se exclusivamente um agricultor-produtor individual. Esse processo dar-se-ia pela sua introdução cada vez maior na economia de mercado. Assim, essa fase caracterizar-se-ia pela separação entre indústria rural e a agricultura; como produtor individual, o camponês agora estaria integralmente inserido na agricultura de mercado, e isso o levaria ao endividamento, em função dos baixos preços que recebe por seus produtos, e dos altos preços que tem que pagar pelas mercadorias industrializadas. Esta realidade faz com que ele tenha que tomar dinheiro a juros altos, e, não conseguindo pagar esses empréstimos, ver-se-ia obrigado a vender a propriedade e tornar-se um trabalhador assalariado. Haveria, pois, um processo de separação dos meios

de produção do camponês; ele ficaria sem esses meios de produção e consequentemente se proletarizaria, o que abriria caminho para a implantação da forma especificamente capitalista no campo. Essa forma seria o assalariamento (Oliveira, 2007).

Por exemplo, se estamos falando da luta pela terra, devemos considerar uma luta em que os sujeitos entram no campo de disputa em condições predominantemente desiguais, com objetivos e formas de uso da terra diferentes e conflitantes. Um grande empresário do agronegócio vai adquirir mais mil hectares para plantar sua soja e assim ampliar sua produção de commodities a partir da exploração do trabalhador do campo (consideremos que o uso de mão de obra no campo é baixíssima, mas o grau de exploração, por outro lado é alto) e do uso intensivo dos recursos naturais (meios de produção). O agricultor familiar, por sua vez, está a fazer um esforço extremo para adquirir a terra que dará sustento à sua família, produzirá uma diversidade de alimentos que podem ser vendidos para alimentar outras pessoas, mas se endividará no banco ao adquirir empréstimo para poder produzir no pedaço de terra que sobrar e que não interessar ao empresário do agronegócio. Este contexto histórico nos informa que o agricultor familiar se encontra subsumido a um processo que o aliena da terra, fonte vital da sua sobrevivência; já que está alienado da coisa (da terra); alienado do processo de trabalho vital, aliena-se também dos outros seres humanos (pois está privado das relações humanas peculiares e derivadas das relações de trabalho na terra) e, por fim, autoaliena-se; num processo de não reconhecimento de si próprio como membro da espécie humana, pois já não reconhece sua própria atividade/trabalho humanizadora, o trabalho livre.

Agrega-se a este processo o fato da concentração de terras de alta fertilidade pelas corporações do agronegócio, o que leva o agricultor familiar a trabalhar em terras de qualidade inferior. Os agricultores transformam sua força de trabalho em renda e em produto para o consumo doméstico, por meio da terra que dispõem. Todavia, a relação entre área para plantar, mão de obra e dinheiro gera conflito na economia camponesa: produção direcionada a renda *versus* produção para o consumo doméstico (Kratounian, 2001). De forma específica: o agricultor se situa nos extremos da cadeia de venda de alimentos por ele produzidos e da compra de produtos industriais. Na venda dos alimentos resultantes de sua produção, os preços recebidos pelo agricultor são os mais baixos da cadeia. “Por outro lado, na compra de produtos para o consumo domésticos, os preços pagos pelo agricultor tendem a ser os mais elevados (Kratounian, 2001, p. 74).”

A terra, sob o capitalismo, tem que ser entendida como renda capitalizada (Oliveira, 2007). Segundo Marx (2008, p. 62), “pode-se considerar renda da terra como o produto do poder da natureza, cujo uso o proprietário empresta ao arrendatário.” A renda da terra depende da fertilidade do solo. Mas o interesse do latifundiário não se confunde com o interesse da sociedade; e está igualmente em oposição ao interesse dos arrendatários, dos trabalhadores do campo, da manufatura e da indústria. E para o camponês a situação se agrava, pois: “o trabalhador não tem apenas que lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem que lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade (Marx, 2008, p. 24).”

Se o trabalho é o único meio de incutir valor aos produtos da natureza, o latifundiário se aproveita dos frutos do trabalho alheio e os transforma em mercadoria, frutos que deveriam ser alimento com elevado

valor de uso. A renda da terra é gerada pelo excedente do trabalho que o trabalhador é obrigado a ceder ao capitalista, é o que garante o mais-valor ao capitalista, o empresário do agronegócio.

Segundo Oliveira (2007), considerado a concorrência capitalista, a renda da terra é assim chamada de renda diferencial; quando resulta de monopólio, é chamada de renda absoluta. A renda da terra diferencial resulta do caráter capitalista da produção e não da propriedade privada do solo, ou seja, ela continuaria a existir se o solo fosse nacionalizado. Já a renda da terra absoluta resulta da posse privada do solo. Isto deriva do fato de que o capitalista já se confunde com o latifundiário, isto submete a produção camponesa ao mercado onde predomina uma relação entre desiguais, corroendo o modo de produção do campesinato, levando ao crescente assalariamento do trabalhador da terra.

Além da propriedade privada da terra, há a apropriação dos saberes tradicionais, que acaba por intensificar a ampliação global do capital por meio da cobrança pelo uso do patrimônio genético, por vezes selecionados por populações tradicionais por centenas de anos. Desta forma:

[...] o conhecimento produzido em laboratórios de grandes empresas em associação cada vez mais estreita com o Estado e, deste modo, passível de apropriação privada, a propriedade intelectual individual (patentes) se coloca em confronto direto com o conhecimento patrimonial, coletivo e comunitário característico das tradições camponesas, indígenas, afrodescendentes (Porto-Gonçalves, 2004, p. 3).

A expropriação do patrimônio intelectual tradicional serve como estratégia propulsora do sistema de concentração fundiária e de monocultura, ampliando também a dependência econômica do agricultor familiar. O agricultor é obrigado a comprar apenas aquelas sementes produzidas pela mesma corporação que vende os agrotóxicos e que controla o mercado de ações (que incide nos preços das commodities), o que é deveras importante na atual fase financeira do capitalismo. A relação do agricultor com a terra, entendida sob a ótica do uso intensivo dos recursos naturais necessários à produção, deve ser compreendida também levando em conta a resiliência dos ecossistemas submetidos a este processo de produção que alia agrotóxicos, mecanização e biotecnologia, e ao processo de homogeneização dos cultivos.

Deve-se ponderar também os efeitos de grandes áreas plantadas com uma única cultura geneticamente modificada e comparar com a agricultura camponesa multicultural e de baixo impacto. A tensão crescente gerada pela relação entre a resiliência dos ecossistemas e os impactos socioambientais gerados pelas tecnologias modernas (biotecnologias e nova maquinaria) e monocultura, pensada à luz de um modelo agroindustrial que prima pela produção crescente de mercadorias, de mais-valor, deve estar no centro da discussão das discussões das políticas públicas de educação do campo, de educação ambiental e de produção agroecológica de alimentos -, assim como a extinção da fome global e a distribuição equitativa de riqueza, o que normalmente não se cogita, pois é um *nonsense*, incompatível com o modelo capitalista de produção e de organização social.

Soberania alimentar

A habilidade de produzir sua existência material é decisiva na definição da relação entre o ser humano e a natureza. O progresso da humanidade coincide, mais ou menos, com as épocas de desenvolvimento

tecnológico, especificamente, os meios gradativamente mais sofisticados de produção de alimentos (Engels, 1984). A relação sociedade-natureza se concretiza objetivamente por meio do trabalho, a forma que o ser humano tem para mediar sua relação com a natureza, que é o seu sociometabolismo primário, necessário, inevitável e eterno para a sua existência (Mészáros, 2003; Marx, 1980). Inevitavelmente, qualquer elemento natural que adentre o mundo do trabalho, seja a água ou o solo, por exemplo, passará ao status de recurso produtivo. Por meio do trabalho este recurso será modificado em prol da satisfação das necessidades humanas, para dar conta da sua reprodução e existência. É por meio da troca que um indivíduo adquire um valor de uso necessário às suas necessidades e no consumo este valor de uso produzido pelo trabalho desaparece da relação social, satisfazendo a necessidade individual de desfrute. Este é o processo de circulação simples de valores de uso (Marx, 2007). Entretanto, no capitalismo temos uma comutação das relações sociais, onde a circulação simples: M (mercadoria 1) – D (dinheiro) – M' (mercadoria 2) se modifica e passa a ser predominantemente do tipo: D – M – D' (dinheiro capitalizado). Ou seja, se na circulação simples a circulação de mercadorias serve como meio para satisfação de necessidades; no capitalismo, a circulação de dinheiro como capital tem uma finalidade em si mesma. A expansão de valor é sua finalidade objetiva (Marx, 2008).

Para que possamos entender a produção de alimentos de forma dialética não podemos analisar a produção isolada da distribuição e do consumo. Assim: o consumo é também imediatamente produção, do mesmo modo que na natureza o consumo de elementos e das substâncias químicas é produção nas plantas. No consumo o homem faz seu corpo. Essa é a produção consumidora. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. “A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais não teria objeto. Mas consumo é também imediatamente produção enquanto procura para os produtos o sujeito para qual são produtos (Marx, 2007, p. 244).”

Transpondo este raciocínio para a relação cidade-campo, podemos agora inferir o quanto o padrão de consumo de alimentos engendra a produção no campo. Mesmo sendo o agronegócio dominado por mercadorias como soja e algodão, ainda assim multiplicam-se propagandas de cunho ideológico que fazem apologia ao agronegócio como sendo a solução da fome e do desemprego. Enquanto, na realidade, é a produção do agricultor familiar é que abastece o consumidor citadino. Em suma, a terra e todos os recursos dela provenientes são capitais, os quais, na medida em que são alterados, por meio do trabalho humano objetivado, passam a estar dotados de mais-valor. Este, ao entrar no mercado passa a ser mercadoria. Da venda da mercadoria (sua realização no mercado) advém o lucro; ou seja, o mais-valor extraído no momento da produção da mercadoria e a sua realização no mercado só é possível por meio da exploração do trabalho no campo (trabalho excedente, mais-trabalho).

A concentração dos meios de produção e a diminuição de variedades produzidas no campo estão em relação dialética com a produção, com a distribuição e com o consumo de alimentos, com o exposto anteriormente por Marx. Vejamos um breve panorama global:

[...] dos quatro principais grãos - trigo, arroz, milho e soja para o ano de 2001. Apenas cinco países – Estados Unidos, Canadá, França, Austrália e Argentina - são responsáveis por 88% das exportações mundiais de trigo. Tailândia, Vietnã, Estados Unidos e China

representam 68% de todas as exportações de arroz. No caso da soja, apenas três países – EUA, Brasil e Argentina – são responsáveis por 82% da produção mundial. No milho, a concentração é ainda maior, com os Estados Unidos responsáveis por 78 das exportações e a Argentina por 12%. Cerca de “90% de nossa alimentação procede de apenas 15 espécies de plantas e de 8 espécies de animais. Segundo a FAO, o arroz provê 26% das calorias, o trigo 23% e o milho 7% da humanidade. As novas espécies de cultivares substituem as nativas uniformizando a agricultura e destruindo a diversidade genética. Só na Indonésia foram extintas 1.500 variedades de arroz nos últimos 15 anos. À medida que cresce a uniformidade, aumenta a vulnerabilidade (Porto-Gonçalves, 2004, p.3-4).

Seguindo o mesmo raciocínio, a produção padronizada no campo claramente molda os hábitos alimentares da população. Isto sem falar que boa parte destes grãos são direcionados à alimentação animal nos Estados Unidos e na Europa. A ciência e a tecnologia são decisivas neste processo, seja por meio da produção de transgênicos, de agrotóxicos ou pela mecanização, acabam concretizando um papel acelerador da modernização agrícola, o que se desdobra em profundas alterações ecológicas, sociais e culturais (Porto-Gonçalves, 2004). Acaba-se perdendo de vista a atividade primaz da agricultura: a produção de alimentos saudáveis em quantidade e qualidade suficientes para atender a todos, a um preço justo, que reflita o trabalho do camponês objetivado nos alimentos por ele produzidos.

De acordo com Gutiérrez e Mejía (2009), no século XIX, a Europa, especialmente a Irlanda e a França, sofreram consequências desastrosas devido à morte de pessoas por inanição, evento histórico que ficou conhecido como “*A fome das batatas*”, já que a alimentação da população pobre tinha como base esse tubérculo. Tentou-se imputar a culpa da propagação da doença que atingira as plantações de batata aos camponeses, mas o aparecimento e a disseminação da fitopatologia coincidiam com a intensificação do monocultivo, com o objetivo de aumentar a produção de alimentos baratos para o proletariado industrial.

Para fazer frente à mecanização, aos transgênicos e à crise alimentar, a via campestre “reivindica os conceitos de segurança, soberania e autonomia alimentar (Gutiérrez, 2009, p. 14).” Importante notar que o conceito de segurança alimentar se refere ao acesso aos alimentos básicos para garantir uma alimentação saudável; já o conceito de autonomia alimentar tem a vantagem de incluir a soberania produtiva do campesinato e a liberdade de produzir em acordo com seus saberes tradicionais, incluindo a garantia da justa valorização dos alimentos produzidos, considerando o trabalho empregado em sua produção. Segundo Padilla e Guzmán (2009), o conceito de soberania alimentar deriva das lutas sociais contra o neoliberalismo e contra a globalização, perfazendo uma atitude contra-hegemônica ao predomínio do agronegócio em seu conflito com o campesinato e povos indígenas. A soberania alimentar congrega a “reforma agrária e os direitos humanos, a defesa à biodiversidade e aos recursos genéticos, o desenvolvimento rural endógeno e a investigação participativa, a equidade de gênero e práticas agroecológicas (Padilla; Guzmán, 2009, p. 44).”

Educação do campo: da prática social à práxis pedagógica

A formação inicial de professores, de acordo com os núcleos de significação analisados por Peixoto e Barreto (2020), deve ter seus alicerces na especificidade da prática docente, naquilo que distingue sua prática profissional. O professor deve estar apto a perquirir a realidade histórica sistematicamente e nela

atuar, estando ciente que seu fazer pedagógico necessita da prática social enquanto critério de validade (a realidade, a aquilo que é a verdade), pois é nesta mesma realidade histórica que ele irá atuar.

Em outro significativo trabalho Peixoto (2020) serviu-nos com alguns princípios orientadores para propormos critérios ontológicos e epistemológicos para a formação de professores de Educação do Campo. Desta forma:

A prática de ensino e o estágio respondem, portanto, à expectativa de antecipação daquilo que é a verdade do trabalho pedagógico. Procuram responder àquela expectativa de uma formação subjetiva (formação das condições intelectuais do professor) que corresponda, que reflita adequadamente aquilo que é a realidade na qual ele vai atuar e com a qual vai se confrontar. A verdade do trabalho pedagógico, é, portanto, a condição prévia, anterior à existência dos professores em formação, na qual pretendemos que se encontrem – com verdade, com correspondência entre consciência e realidade – a subjetividade do professor e a realidade objetiva exterior, anterior e independente da consciência mais ou menos correta que o professor faça desta realidade. A prática de ensino e o estágio referem-se, portanto, ao problema da formação com verdade, ou seja, de uma formação que possibilite uma consciência/subjetividade que reflita adequadamente aquilo que é a realidade. Esta é a questão de fundo por traz do debate honesto que a produção do conhecimento sobre a formação de professores tenta realizar. E é por esta razão que o pensar a prática do ensino e o estágio demandam uma adequada investigação acerca do problema do conhecimento. Como podem os professores em formação conhecer com verdade aquilo que é a realidade? Quais os instrumentos que os professores em formação têm que por em movimento para uma adequada investigação acerca daquilo que é a realidade e acerca de como nela podemos intervir? (Peixoto, 2020, p. 235-236).

A formação da subjetividade do professor, a qual depende de sólida base teórica, no que concerne ao estágio, depende da correspondência da sua consciência da realidade objetiva onde se concretizará sua prática. A prática de ensino e o estágio devem ocorrer sob o conceito da formação com verdade (consciência/subjetividade) da realidade na qual a prática ocorre. Já que se trata de um processo de análise rigorosa da realidade que antecede a práxis pedagógica dos professores junto aos estudantes e exige profissionais adequadamente formados para a tarefa. A partir deste ponto, Peixoto (2020) faz perguntas que se referem importantes que remetem a “como” e “quais” instrumentos teóricos os professores devem dominar para conhecer e intervir na realidade na qual irá atuar.

O desenvolvimento da análise dialética da prática social deve ser efetivado por meio de uma prévia e sólida formação teórico-prática, o que caracteriza a conformação da subjetividade do educador. Conforme compreendemos, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) descreve que o estudo da prática social pode ser sensivelmente prejudicado, quiçá inviabilizado, se o educador provier de uma licenciatura que tiver por base o rebaixamento teórico dos clássicos da filosofia da educação e das ciências de base, o que inviabilizaria a construção de uma teoria do conhecimento por parte dos nossos educadores e educadoras.

Considerações finais

O ato de trabalho, que funda o ser social a partir da relação homem/natureza, e que permite o desenvolvimento da técnica (que proporciona capacidade para trabalhar) e da capacidade de refletir criticamente, assim como permite ir além, produzindo outros complexos sociais que transcendem a relação homem/natureza; não pode passar despercebido pelos educadores do campo que tenham como referência

o materialismo histórico-dialético. Desta forma, a categoria trabalho é fundante do ser social (seu aspecto ontológico), assim como, a partir dele – o trabalho –, todo um complexo de conhecimentos é formado (seu aspecto epistemológico), possibilitando criar os campos epistêmicos do conhecimento, que passam a ter autonomia relativa e que permitem ao ser humano agir conscientemente e em sociedade na busca da preservação e da continuidade da vida. É a partir do trabalho, como uma forma de atividade prática de mediação primária com a natureza, que outras formas de atividade humana vão se caracterizando e se diferenciando por meio de mediações em sociedade, ao longo do tempo histórico, a exemplo da ação política.

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento da sociedade reprodutora do capital, que contraditoriamente destrói a natureza e expolia principalmente aqueles que fazem mediação com a natureza e produzem a riqueza – a exemplo dos trabalhadores e trabalhadoras da terra –, possibilitou e possibilita o desenvolvimento das forças produtivas (travadas nas suas possibilidades emancipatórias por meio das relações de produção, ou melhor, pelos detentores do capital), que tem tudo para superar o reino da necessidade, viabilizando um mundo sem classes sociais, na qual a emancipação humana se torne plena, para além da propriedade privada dos meios fundamentais de produção da nossa existência; tornando o trabalho em uma verdadeira atividade criadora de humanidade. Por isso, defendemos uma concepção de mundo que supere a sociedade reprodutora do capital, que supere a verdadeira pré-história da humanidade (Marx, 2006; Marx, 1980; Marx; Engels, 2007).

Sendo assim, os educadores e em particular os da educação do campo, precisam conhecer as teorias filosóficas, científicas e pedagógicas que moldam a concepção de mundo que permeia a realidade social atual, que são relações predominantemente de produção do capital – mantendo o ser social subsumido –, com base na exploração do trabalho alheio e na expropriação e destruição da natureza. Portanto, esses educadores precisam conhecer essa realidade na sua radicalidade, munidos de ferramentas educacionais e pedagógicas para formar sujeitos sociais críticos, com o objetivo maior de superação da sociedade reprodutora do capital e na busca da emancipação humana.

Assim, sustentamos no texto deste artigo que a formação de professores e professoras para atuar no campo não pode prescindir da compreensão da realidade histórico-social em suas múltiplas determinações e, para o caso específico do campo, se faz necessário tomar como base, no ponto de partida a prática social, suas contradições estruturais e conjunturais, especificamente a questão social e a questão agrária brasileira, possibilitando que estes profissionais venham a desenvolver uma práxis pedagógica materialista, histórica e dialética.

A categoria prática, agora elucidada e compreendida de maneira sintética, nos aproxima da concepção de prática social encontradas na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. No que concerne à formação inicial dos educadores do campo, o presente artigo traz três fundamentos derivados da exegese da categoria marxiana de prática e do livro de Saviani: atuar, trabalhar no sentido sistemático da especificidade da prática docente, daquilo que é próprio do fazer docente; estar apto a perquirir a realidade histórica e nela atuar, em suas múltiplas determinações; estar ciente da sua práxis pedagógica, depende de sua formação subjetiva, de uma densa formação teórica e ter a prática enquanto critério de verdade.

Assim, a tarefa da problematização dessas determinações do real histórico pode começar a se concretizar, viabilizando o criterioso trabalho de selecionar de forma sistemática os conteúdos fundamentais ao desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Nossas pesquisas nos conduziram à assertiva de que PHC compõe um arcabouço teórico-metodológico-pedagógico com o potencial de formação de professores como intelectuais crítico-dialéticos. A PHC enfatiza uma nítida relação entre conhecimento científico e prática social (Saviani, 2013). Deste modo, seu método propõe partir de uma concepção desestruturada da prática social para estudar os conhecimentos científicos que dão conta dessa mesma prática social, e, tendo estes sido estudados, retorna-se à discussão acerca da prática social com uma concepção menos espontânea e mais científica. O movimento realizado dentro da prática social se dá mediado por um aporte teórico, de modo que se estabelece uma dinâmica dialética entre teoria e prática.

Retomando os significados da obra de Saviani aqui discutidos, a categoria prática é fundamental pois nos remete já ao ato do ensino, aquele ato com sentido, o qual sempre desejamos seja repleto de intencionalidades. Mas, a prática é primordialmente a realidade mesma onde ocorre o ato pedagógico, a práxis educacional, mas que é flexível no tempo-espço, para que possamos aprimorá-la. Um ato pedagógico em prática, que é flexível, pois a práxis só existe porque é mutável ao longo do tempo, já que a práxis é justamente a articulação real entre teoria e prática, sempre a partir de uma materialidade existente e objetivamente determinada no seu movimento histórico.

A categoria de prática é fundamental para que se tenha clara a noção de realidade a partir de uma perspectiva marxiana. O campo do materialismo histórico e dialético nos convida para um exercício de rigor epistemológico constante. Os educadores e educadoras do campo devem estar imersos nesta filosofia que os desafia a mergulhar cada vez mais fundo na realidade em busca da sua essência, não se contentando nunca com as aparências.

Para uma formação inicial histórico-social de educadores do campo, portanto, faz-se necessário o domínio de alguns princípios filosóficos, educacionais e pedagógicos articulados, a exemplo da categoria de totalidade, de historicidade, de mútua influência dialética e de práxis. Espera-se, que em decorrência, os professores possam interpretar os fatos mediante a apreensão histórica do processo de transformação da realidade através da categoria trabalho, tendo sempre como finalidade a emancipação humana e a superação da alienação prática do trabalho no campo e da alienação ideológica.

Com base no que foi discutido neste artigo, propusemos orientações para a formação de professores do campo com base na dialética marxiana, que tomem a prática social do/no campo no Brasil como foco da sua formação, ensejada nas categorias centrais de análise da realidade social, a exemplo de: exploração do trabalho, luta de classes, renda da terra e sistema de propriedade privada da terra, compreendidos como uma relação necessária à reprodução do capital; assim como tenham referenciais curriculares que tratem da questão social, da questão agrária atual, da soberania alimentar, sustentabilidade e agroecologia como pontos fundamentais para entender a reprodução humana com radicalidade e para além da sociabilidade burguesa.

Referências:

- AUED, B W.; VENDRAMINI, Célia R. (org.) **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- BARATA-MOURA, J. **Prática: para uma esclarecimento do seu sentido como categoria filosófica**. Lisboa, Pt: Colibri, 1994.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do campo por área e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: CALDART, Roseli. S. (Org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- FIOD, E. G. M. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia R. (Orgs.) **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli. S. (Org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- GUTIÉRREZ, M. M. La agricultura en el siglo XXI, en la perspectiva de vía campesina. In: MARTÍNEZ-ALIER, Joan; VENTOSA, Ignasi. P; OMEDES, Anna. M; CERDÁ, Miguel. O. (org.). **La agricultura del siglo XXI**. Icaria editorial. p. 13-16, 2009.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KRATOUNIAN, C. A. **A reconstrução ecológica da agricultura**. Botucatu, SP: Agroecologica, 2001.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MOLINA, MÔNICA. C; SÁ, LAÍS. M. A licenciatura em educação do campo na Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- MOLINA, MÔNICA. C; FREITAS, H, C, C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <https://seminarionacionaldecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: 20 jul 2023.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 2 ed. reimpressa. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**. Tomo 1. São Paulo: Cortez, 2009.
- PEIXOTO, E. M. M. O problema da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional: contribuições de José Barata-Moura. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p.234-255, 2020, DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.4603>. Disponível em: Vista do O PROBLEMA DA FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL DAS CONDIÇÕES SUBJETIVAS DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL- Contribuições de José Barata-Moura (uff.br) . Acesso em: 10 jun 2023.

PEIXOTO, E. M. M; BARRETO, N. B. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. **Revista do HISTEDBR On-line**, Campinas, v.20, n. 2, p. 1-25, 2020. DOI: <https://10.20396/rho.v20i0.8659366> . Disponível em: Vista do O tema da prática na pedagogia histórico-crítica | Revista HISTEDBR On-line (unicamp.br). Acesso em: 22 abril 2023.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **Inthertesis**, v.1, n. 1, 2004.

OLIVEIRA, A. U. Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária. São Paulo: Labur Edições, 2007.

PADILLA, M. C & GUSMÁN, E. S. Aportando a la construcción de la soberanía alimentaria desde la agroecología. In: MARTÍNEZ-ALIER, J; VENTOSA, I. P; OMEDES, A. M; CERDÁ, M. O. (org.). **La agricultura del siglo XXI**. Icaria editorial. p. 43-52, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP:Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline, D; SANTOS, José, L; BEZERRA, MARIA, C. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C, de L. S; GAMA, C, N. G; LIMA, J, F. De L; SÁ, K O; CARVALHO, M, S; SILVEIRA, M, L. O. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras – eu sistema de Complexos. In: MOLINA, M. C; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

¹ Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Professor de Biologia da Secretaria de Educação da Bahia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo (Gepec). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6426014773951663>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6015-0295>. E-mail: bio.magno@gmail.com.

² Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Professor do Instituto de Química (UFBA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8466534604937618>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5457-3718>. E-mail: edilson@ufba.br.

³ Utilizaremos ao longo do texto, indistintamente, os termos: educadores, educadoras, docentes, professores e professoras. Desde já, os autores explicitam os merecidos respeito às professoras e professores que tanto lutam nos vastos campos do nosso país.

⁴ De acordo com Vigotski (1998), as pessoas nascem com as funções elementares básicas, que vão se complexificando e ampliando, em direção ao que denominamos de funções psicológicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento), criando um verdadeiro sistema intersíquico, que têm sua gênese e desenvolvimento dentro de relações sociais. Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo possuem um plano de fundo genético-evolutivo, mas são determinadas e condicionadas socialmente, no âmbito histórico-cultural.

⁵ O presente tópico é uma síntese do trabalho: Modernização e agronegócio: solução para a fome global?, apresentado no 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. Ocorrido em Florianópolis, em novembro de 2016.

Disponível em: 1473017456_ARQUIVO_ModernizacaoEAGRONEGOCIO_artigo_01_09_2016_final.pdf
(sbhc.org.br).

Recebido em: 13 de set 2025
Aprovado em: 10 de dez.2025