

Contribuições do pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire para o debate sobre a Educação da classe trabalhadora camponesa

Contributions by Álvaro Vieira Pinto and Paulo Freire's thinking to the debate on the education of the peasant working class

Michelle Freitas Teixeira¹
Sonia Maria Rummert²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões fundamentadas do materialismo histórico-dialético sobre a educação da classe trabalhadora, tecidas à luz da relação trabalho-educação, visando a traçar um caminho analítico que permita o desvelamento dos sentidos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJA), a partir dos condicionantes históricos e sociais que a definem. Trata-se de um estudo bibliográfico, cujo objetivo é contribuir para a ampliação do debate sobre a EJA, tomando como referência o pensamento de dois intelectuais brasileiros – Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire – em diálogo com outros autores que também concorrem para o desvelamento dos condicionamentos históricos e das intencionalidades sociopolíticas que definem o problema da educação no Brasil, em especial nos territórios rurais. O estudo ressalta que é fundamental o entendimento da EJA enquanto expressão de um amplo problema social, bem como o entendimento da educação como um instrumento potencial de formação de consciências críticas. Sublinha, ainda, a importância dos movimentos camponeses de caráter contra hegemônico para a conquista de espaços estratégicos para a construção de um projeto emancipatório de educação, voltado para a classe trabalhadora camponesa, no âmbito da estrutura do Estado.

Palavras-chave: Trabalho-educação. EJA. Prática Docente. Campo.

Abstract: This article presents reflections based on historical-dialectical materialism, about the education of the working class, woven in the light of the work-education relationship, aiming to chart an analytical path that allows the unveiling of the meanings of Young and Adults Education, from the historical and social condicionants that define it. This is a bibliographic study, whose objective is to contribute to the expansion of the debate on YAE, taking as reference the thinking of two brazilian intellectuals – Álvaro Vieira Pinto and Paulo

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). E-mail: michelleteixeira@ifma.edu.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – RJ e pesquisadora do CNPq. E-mail: rummert@uol.com.br

Freire – in dialogue with other authors who also compete for the unveiling of historical conditionings and socio-political intentionalities that define the problem of education in Brazil, especially in rural areas. The study emphasizes that it is fundamental to understand the YAE as an expression of a broad social problem, as well as the understanding of education as a potential instrument for the formation of critical consciences, underlining the importance of peasant movements of hegemonic character for the conquest of strategic spaces for the construction of an emancipatory project of education focused on the peasant working class, within the framework of the structure of the State.

Keywords: Work-education; YAE; Teaching Practice; Field.

Introdução

Em tempos de “realidades líquidas” e de valorização, no campo da pesquisa científica em educação, das “diversidades” como que independentes de uma totalidade real, concreta e contraditória que as determinam e que são por estas determinadas dialeticamente, ressalta-se a importância de se questionar a raiz dos problemas educacionais. Para isso, faz-se necessário aprofundar o entendimento de categorias centrais que concorram para a efetiva compreensão na materialidade dos problemas que marcam a educação da classe trabalhadora. Isso não significa adotá-las de maneira acrítica, mas reconhecendo – conforme o método materialista prevê – os limites históricos e dialéticos que nos permitem questionar e movimentar as categorias de análise, compreendendo-as como instrumentos essenciais à compreensão do real, como abstrações a adquirir concretude e a serem criticamente apropriadas no próprio processo de análise do movimento contraditório do real (Marx; Rummert, 2017; 2000).

Neste sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores com base nos fundamentos da crítica marxista, de modo a concorrer para a ampliação do debate acerca do tema, à luz do pensamento de dois intelectuais brasileiros – Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire – em diálogo com outros autores que contribuem para o desvelamento dos condicionamentos históricos e das intencionalidades sociopolíticas que definem o problema da educação no Brasil, em especial, neste trabalho, nos territórios rurais.

Para tanto, valem-nos da crítica marxista para, na atualidade, destacar os “riscos dos reducionismos e da fragmentação fortemente presentes nas investigações científicas” no campo da educação (Fontes, 2005, p.10). Essa abordagem, que não abdica da análise que se vale da relação totalidade–particularidade, se faz, segundo nosso entendimento, essencial também à compreensão da complexidade deste tempo histórico marcado pelo avanço do protofascismo no Brasil. É precisamente neste cenário caracterizado, por exemplo, por um anticomunismo primário e reducionista, que sobressai a relevância de se construir trincheiras de resistência no âmbito das teorias e dos vínculos delas com o questionamento do real e a organização da classe trabalhadora. Em decorrência, as análises desenvolvidas neste texto pretendem trazer à tona algumas questões consideradas centrais à compreensão da realidade da EJA, particularmente no que se refere às contradições que envolvem este campo

educacional nos territórios rurais, sem a pretensão conclusiva, mas visando a ampliar as possibilidades de aprofundamento dos temas aqui abordados.

Em um primeiro momento do texto que segue, discute-se, de forma ampla, o o problema da educação à luz da relação trabalho-educação, traçando, assim, um caminho analítico que permita o desvelamento dos sentidos da EJA, em sua relação com os condicionantes históricos e sociais que a definem. Parte-se, para tanto, da compreensão da História enquanto um território de disputa pela hegemonia entre concepções distintas de sociedade e de educação de jovens e adultos.

Na sequência, segue-se a problematização, tendo como foco a realidade educacional dos territórios rurais – nos quais são situadas as análises dos distintos projetos de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores que se apresentam em correlação de forças nesses territórios – e dos princípios fundamentais para a construção de uma prática pedagógica crítica em Educação de Jovens e Adultos, a partir da problematização desta realidade segundo as contribuições de Pinto (1982) e Freire (1981; 2013).

Relação trabalho-educação: contribuições para o debate sobre EJA

A complexa temática da educação, seus condicionantes, modelos e paradigmas, está situada no cerne da relação entre educação e sociedade. Logo, as realidades da EJA e da prática docente a ela referente encontram-se, organicamente, relacionadas aos movimentos da sociedade e, portanto, da História. A esse respeito, Álvaro Vieira Pinto, em seu livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos*, afirma que “a educação é um processo, portanto, é o decorrer de um fenômeno (a formação dos seres humanos) no tempo, ou seja, é um fato histórico” (Pinto, 1982, p 30).

Conforme este autor, o caráter histórico da educação se expressa num duplo e dialético sentido. Por um lado, representa a história individual dos sujeitos, vinculando, assim, a compreensão da historicidade da educação à experiência de cada ser humano – considerando tal experiência enquanto expressão de movimentos mais amplos, que envolvem a materialidade da vida, as contradições que emergem dos modelos de sociabilidade dominantes em cada espaço e tempo históricos. Tal sentido dado à educação encontra-se, por sua vez, “organicamente articulado a cada fase vivida pela sociedade, compreendidas, em seu conjunto, a partir de um movimento constante”, denominado por Pinto (1982, p.31) como *a contínua evolução das comunidades* (itálico nosso).

Trata-se, portanto, da “importância de compreender a educação para além do plano fenomênico, buscando apreender a sua essência”, aqui compreendida sob a perspectiva histórico-dialética de Kosik (2011, p. 16-17). Assinala o autor que captar a essência do fenômeno de determinada coisa significa indagar e compreender como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde. Assim, a compreensão de um fenômeno como o da educação, bem como das especificidades a ela relacionadas, requer a apreensão de sua relação com a sociedade, em seu movimento histórico, ou seja, trata-se da

historicidade extrínseca da educação. Da mesma forma, interessa desvelar a história do sujeito dentro dessa mesma totalidade em que se inscreve a educação, devendo ser considerado o desenvolvimento da existência humana, da própria história pessoal dos sujeitos, compreendida enquanto “historicidade intrínseca da educação” (Pinto, 1982, p.34).

O entendimento do problema da educação depende, portanto, de um processo de investigação profundo dos problemas que a definem e do exercício de crítica e investigação dos determinantes que constituem a vida social durante a História. Do mesmo modo, é necessário apreender a complexidade da formação dos sujeitos neste processo. Para tanto, deve-se considerar que “historicizar um acontecimento significa apresentá-lo na totalidade social de que faz parte, através das mediações que o constituem” (Ciavatta, 2012, p. 115).

Parte-se, desta forma, da compreensão da educação enquanto essencialmente concreta, uma vez que a abstração de seus fundamentos, ou de suas intenções, não permite uma compreensão efetiva de sua materialidade. Isso considerando que sua realização objetiva é o que a define, sendo essa realização dependente das situações históricas – extrínseca e intrinsecamente determinadas – e relacionadas “às forças sociais presentes, aos conflitos, aos interesses em causa, da extensão das massas privadas de conhecimento etc.” (Pinto, 1982, p.34).

A categoria educação, sob este prisma, é entendida como fato social, determinada pelos conflitantes interesses que movem a sociedade. “A educação deve ser assim compreendida como um procedimento por meio do qual a sociedade reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal.” (Pinto, 1982, p. 30). Neste sentido, enquanto fenômeno cultural, cujo compromisso se manifesta na formação do conjunto da sociedade, de acordo com os interesses a que regem, reconhece-se que

[...] não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do seu grau de desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita (Pinto, 1982, p.31).

Entende-se, portanto, que o compromisso da educação está intimamente relacionado aos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores dominantes em uma dada sociedade e em um dado momento histórico, desde a sua oferta, sob diferentes formas, até a sua negação. Esse permanente processo de correlação de forças é marcado pela disputa por modos de vida conflitantes, ou seja, por distintos modelos de sociedade. Exemplifica, brevemente, esse processo, o caso da realidade camponesa caracterizada por disputas marcantes entre o ideário do capitalismo agrário e aquele defendido pelos setores progressistas da sociedade civil – aqui

compreendia como constitutiva do Estado (Gramsci, 1987) – vinculados aos interesses da agricultura familiar³.

Todo esse processo repercute nas concepções e desenvolvimento da prática educativa. Portanto, a prática docente é, também, profundamente influenciada pelas visões de mundo, sujeito e educação culturalmente construídas, representando, assim, as concepções ideológicas – em particular, as dominantes – que se fazem presentes em um dado momento histórico.

Nesta perspectiva, educação e práticas pedagógicas desenvolvidas em uma dada comunidade também não se dão em abstrato. Ao contrário, relacionam-se às formas de organização da sociedade, às estruturas ideológicas de poder e às diferentes concepções (de mundo, educação e sujeito da educação) em movimento e em disputa. Portanto, partindo-se do caráter classista da sociedade brasileira, reconhece-se que a ampla difusão da cultura não se dará de maneira homogênea, igualitária, entre as diversas classes sociais⁴ que a compõem, uma vez que:

Nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação não pode conectar na formação uniforme de todos os seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade de formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. Por isso, em tais sociedades, a educação pelo saber letrado é sempre um privilégio de um grupo (Pinto, 1982, p.31-32)

Neste sentido, importa demarcar o reconhecimento da existência de duas classes fundamentais – a que representa o capital e a que representa os trabalhadores – sem com isso, como analisa Rummert (2000),

[...] deixar de considerar que as mudanças oriundas do processo de desenvolvimento das relações capitalistas trazem dificuldades para conferir a este conceito sua representação clássica, estando o mesmo permeado de questões que emergem das especificidades das relações socio históricas (Rummert, 2000, p. 15).

³ Referimo-nos à concepção de Estado Ampliado de Gramsci, compreendido enquanto uma articulação entre sociedade civil e sociedade política, síntese das relações sociais historicamente determinadas, um espaço de disputas. Sendo a *sociedade política* a estrutura institucional do Estado, Governo e a *sociedade civil* estrutura composta pelos aparatos de adesão ideológica não obrigatórios (Aparelhos Privados de Hegemonia/APHs), espaço principal para a construção das vontades individuais e coletivas.

⁴ Categoria de análise da realidade social que contribui com o entendimento das desigualdades econômico-sociais na sociedade capitalista, compreendida por Thompson como um fenômeno histórico, circunscrito nas relações humanas. Portanto, não podemos entender classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estruturados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico (Thompson, 2018, p.9).

Ora, sendo a educação um problema social, histórico e culturalmente determinado, irá expressar as contradições presentes nas formas de organização da sociedade. Aqui se inscreve o problema da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores que, por ser uma realidade sociológica, deve-se “justificar lógica e sociologicamente” (PINTO, 1982, p. 29). A EJA, portanto, está organicamente relacionada ao processo desigual de distribuição de bens culturais entre as diferentes classes sociais – marcante na sociedade brasileira ao longo da História – bem como às estruturas de organização e divisão social do trabalho, tal como se configuram no País.

Reconhece-se a EJA, assim, como uma modalidade de ensino radicalmente (em sua raiz constituinte) relacionada ao processo de divisão social do trabalho na medida em que,

é o trabalho – enquanto fenômeno também histórico e socialmente determinado – que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-la (Pinto, 1982, p. 93).

É necessário ressaltar, aqui, que além da dimensão histórica, o trabalho também é portador de uma dimensão ontológica que pode ser compreendida quando reconhecemos que, por sua capacidade de trabalhar, ou seja, de interagir produtivamente com a natureza, “o ser humano modifica a si mesmo (faz-se a si mesmo ser humano), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social” (Pinto, 1982, p.70).

Percebe-se, assim, que o ser humano, enquanto sujeito, é influenciado e influencia a realidade por meio do trabalho, a partir do qual irá modificar os espaços de vida, sociabilidade e do próprio trabalho. O ser humano, neste sentido, se contrapõe e se afirma como sujeito numa ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, ele se modifica a si mesmo (Marx e Engels, 2007). Nessa perspectiva, a educação – que se relaciona diretamente à formação para a vida em sociedade e para o trabalho – enquanto atividade humana é, também, teleológica, pois a formação do indivíduo visa sempre a um fim, volta-se sempre “para”.

Tal concepção se relaciona à compreensão do “trabalho enquanto categoria fundante do Ser Social.” (Luckács, 1979). Logo, compreende que, ontologicamente, o trabalho constitui o ser humano como tal que, por meio dele, cria e recria o mundo em que vive. A esse respeito, Marx e Engels afirmam que é por meio do trabalho, e de sua concepção prévia, que os homens se distinguem dos animais pois, quando “começam a produzir seus meios de existência e, ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p. 10-11).

Como já afirmado, a sociedade não existe nem em abstrato, nem numa esfera de neutralidade; ao contrário, materializa-se a partir de uma concepção de organização que, no modo de produção capitalista, assenta-se, estruturalmente, na

existência de distintas classes sociais. Tal configuração atribui à classe trabalhadora a tarefa precípua de garantir, a partir de sua produtividade, a permanência da classe dominante nos lugares de poder apropriados aos interesses do capital. Nessa configuração socioeconômica, o *trabalho* constitui o elemento essencial para a sustentação do capitalismo.

Estando a produção da riqueza estreitamente vinculada à necessidade de existência de uma classe social multifacetada e submissa a uma relação de dominação e exploração, em conformidade com os interesses dominantes, são estabelecidos, também, os critérios e mecanismos políticos que irão definir a distribuição desigual das possibilidades de educação das diferentes frações da classe trabalhadora, uma vez que

a sociedade a partir do ponto em que diferencia e diversifica o trabalho, não pode exigir de todos os seus membros a mesma capacidade de trabalho, a execução das mesmas tarefas. Por consequência, a educação, como aproveitamento da capacidade geral de trabalho, tem que tornar especializada [...]. Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente, desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semianalfabeto vale mais socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer se completasse a educação na escola (Pinto, 1982, p.70-71).

A partir dessa realidade, percebemos que o problema da EJA não pode ser compreendido senão enquanto resultado das profundas contrações sociais presentes nos espaços de vida e trabalho, bem como na condição de desigualdade abissal que caracteriza nossa sociedade. Logo, tratar a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em superficialidade, apartando-a do contexto de contradições inerentes às sociedades capitalistas modernas, é tratá-la em abstrato. Sob este prisma, Paulo Freire analisa o analfabetismo, um dos problemas fundamentais existentes no terreno concreto da sociedade brasileira, no livro *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (1981), destacando que:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou da astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Freire, 1981, p. 15-16).

A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – bem como a especificidade do analfabetismo enquanto um dos problemas que a circunscreve – se situa, portanto, no âmago da sociedade como expressão da negação de direitos às frações da classe trabalhadora, as quais estão destinadas atribuições no processo produtivo que não requerem acesso pleno ao conhecimento universalmente produzido e, muitas vezes, nem mesmo aos saberes especializados. Essas mais vulneráveis frações da classe trabalhadora são, em decorrência, “alvo de políticas focais frágeis e passíveis de rápida descontinuidade.” (Rummert, 2007, p. 61).

Tal condição se relaciona ao processo de divisão social do trabalho, considerando-se que, no conjunto dos diferentes valores de uso ou corpos-mercadorias, aparece um conjunto igualmente diversificado, dividido segundo o gênero, a espécie, a família e a subespécie, de diferentes trabalhos úteis, impactando diretamente na educação ofertada, considerando que essas frações representam “a força de trabalho simples que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo” (Marx, 2017, p. 120-122).

Logo, tanto a oferta precária de educação, de formação limitada às demandas de cada fase do processo produtivo sob a égide do capital – pautada em interesses produtivistas das frações sociais dominantes – quanto a sua negação, apresentam-se enquanto expressão de uma mesma condição social, que faz da EJA uma questão educacional intrinsecamente relacionada à negação de direitos fundamentais à classe trabalhadora, “constituindo expressão histórica do quadro de distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos” (Rummert, 2001, p. 57), sendo necessário para a compreensão deste problema

[...] reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias “o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler (Freire, 1981, p. 19).

Sob esta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores representa uma condição social, materializando-se enquanto profunda contradição gerada pelo modelo de organização da sociedade, pelas condições de exploração das diferentes frações sociais no universo do trabalho, nos diferentes espaços da vida humana.

Neste cenário, destaca-se, neste artigo, a realidade educacional dos territórios rurais, cujas condições de vida, de trabalho e de acesso à escola são tão precárias quanto a própria educação ofertada nos espaços formais de educação, e cujos índices de analfabetismo se apresentam, em geral, dentre os mais altos.

Entretanto, para a análise específica da EJA e prática docente no campo, além do reconhecimento da situação concreta de opressão gerada pela atuação das frações sociais dominantes na oferta ou negação de políticas educacionais, é de fundamental importância o reconhecimento da *História* enquanto um território de

disputas por diferentes concepções de sociedade e educação. A esse respeito, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2013), analisa que,

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer; a não ser adotar a unidade cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos [...] Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos (Freire, 2013, p. 40-41) (itálicos do autor).

Tal compreensão é fundamental para os estudos sobre a EJA, formação e prática docente na realidade camponesa brasileira, considerando que tais territórios refletem uma materialidade complexa – que a partir dos anos de 1990, com a expansão do projeto capitalista neoliberal, envolve enfrentamentos pela discussão da Reforma Agrária, fortalecimento do agronegócio, expansão das fronteiras agrícolas baseadas na monocultura, acirramento do problema do analfabetismo nos territórios rurais – ao mesmo tempo em que é possível identificar, também, o fortalecimento dos movimentos de resistência diante das contradições sociais que se materializam.

Campo, educação de jovens e adultos e prática docente

Trazendo a análise do processo de exploração do trabalho pelo capital para a especificidade da condição da classe trabalhadora camponesa – que, por sua vez, não se encontra desarticulada das condições urbanas ou das análises já desenvolvidas sobre a EJA, mas numa intrínseca relação perspectiva de totalidade – destaca-se a “urbanização incessante e o conseqüente “esvaziamento” das regiões rurais, que vem reduzindo drasticamente as condições de produção não mercantil da subsistência para a grande maioria da população.” (Fontes, 2005, p. 25). Ladeada a precarização da condição de trabalho e subsistência, evidencia-se a precariedade da realidade educacional rural, cujos impactos históricos da política capitalista podem ser identificados a partir dos dados estatísticos, nos quais o problema da EJA é amplamente refletido nas condições de analfabetismo dos trabalhadores rurais.

No período de avanço do capitalismo empresarial nas relações produtivas do campo, alicerçadas na difusão do projeto do agronegócio no Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/1995) apontavam que 32,7% da população do meio rural, acima de 15 anos, era analfabeta. Observando as desigualdades regionais, o Nordeste brasileiro entra em destaque com maior taxa de analfabetismo, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País.

É interessante destacar que tais dados refletem uma realidade historicamente constituída, cuja análise sob a perspectiva do materialismo histórico-

dialético nos apresenta o desafio de superação das estratégias alicerçadas no presente, sem considerar o processo histórico, ou sem vislumbrar as perspectivas de transformação revolucionária das condições vigentes. Como alerta Fontes (2005, p. 19), é importante ressaltar que “a história se reescreve exatamente para responder ao desafio que é próprio e não por um ‘presentismo’ que fundiria todos os relatos numa sucessão de presentes imperscrutáveis”.

Portanto, a condição da educação rural e da EJA, que se apresenta em um dado período histórico, não reflete de maneira simplificada as condições da atualidade mas, ao contrário, expressa todo um processo de precarização das condições de vida, de trabalho e de educação da classe trabalhadora, gestado antes mesmo da implementação das políticas capitalistas no Brasil. Isso está intimamente relacionado a cada reforma instituída para garantir a reprodução do capital, tratando-se, assim, de problemas históricos inseridos em uma totalidade que não nos permite perscrutá-los de maneira reducionista ou fragmentada.

Partindo da compreensão da História como um território de disputa, bem como do caráter sócio-histórico do problema da educação, faz-se imprescindível a compreensão da conjuntura rural, a partir dos anos de 1990, a fim de que se possa desvelar os condicionantes que influenciam diretamente a realidade da EJA, da formação e da prática docente no período em questão – por meio de um *détour* pelo movimento intenso que se apresenta no Brasil a partir dos anos de 1990, período histórico marcado pela luta contra e a favor da reforma gerencial do Estado, denominada por Lamosa (2014, p. 75) “contrarreforma neoliberal”⁵.

Trata-se, portanto, de uma fase histórica de reorganização da política capitalista no campo brasileiro – reconhecendo-se a fração agrária vinculada aos interesses do capital enquanto fração social dominante – cuja problematização se faz necessária tanto na aquisição da linguagem escrita pelos trabalhadores em seu processo de escolarização, quanto nas análises histórico-críticas, como a proposta neste estudo. A esse respeito, Pinto (1982) analisa que,

[...] o primeiro passo, para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela (Pinto, 1982, p. 99).

Isso considerando que “a educação é um fenômeno social *total* e para entendê-la é indispensável empregar a categoria de *totalidade*” (Pinto, 1982, p.51) (itálicos do autor).

Nesse compromisso de desvelamento do real, identifica-se, inicialmente, nos anos de 1990, o processo de radicalização do capitalismo agrário – cujo

⁵ A contrarreforma operada no País teve como pressupostos os princípios liberais eleitos pela agenda organizada a partir dos intelectuais coletivos do capital, entre os quais, o principal deles, ou mais influente nas políticas educacionais no Brasil, foi o Banco Mundial (BM) (Lamosa, 2014, p. 66).

agronegócio⁶ é acolhido como modelo de produção agropecuária dominante nos territórios rurais brasileiros, voltado para a inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica. Conforme Vendramini (2007), esse período histórico caracteriza-se por uma “[...] perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias” (Vendramini, 2007, p. 125).

Constata-se, a partir das transformações do sistema capitalista, os esforços de dominação do trabalho camponês vinculados aos esforços de “oferta precarizada e mercadológica da educação, de maneira que os camponeses sejam, indubitavelmente, reduzidos a um fator de produção e subjugados como classe social” (Veltmeyer; Petras, 2008, p. 87), constituindo-se, assim, o objetivo central da relação trabalho-educação sob a orientação da sociabilidade do capital, cujos impactos se farão presentes nos contextos da oferta de políticas de EJA e da formação voltada para o trabalho docente no campo.

Entretanto, esse mesmo território histórico é fortemente influenciado pela reorganização da Sociedade Civil/Estado por meio dos aparelhos privados de hegemonia, vinculados aos interesses da classe trabalhadora, dentre os quais os movimentos sociais camponeses. Trata-se, portanto, de um período marcado pelo acirramento da luta de classes. Conforme a análise de Mendonça (2007),

[...] as transformações sociais e políticas nas sociedades ocidentais contemporâneas pressupõem a complexificação da Sociedade Civil, através da multiplicação das vontades coletivas organizadas junto aos aparelhos privados de hegemonia, que disputam entre si, todo o tempo, a imposição de um projeto como hegemônico e, por extensão, a tensão entre contra-hegemonias (Mendonça, 2007, p. 15).

Nesta perspectiva, observa-se, no cerne das lutas camponesas dos anos de 1990, que a concepção de Reforma Agrária dos movimentos sociais camponeses põe em questão à lógica do capitalismo agrário e inclui a educação entre suas principais frentes de luta. Considerando a realidade educacional camponesa – cujos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/1995) demonstravam que 32,7% da população do meio rural, acima de 15 anos, era analfabeta – apontou-se para a necessidade de construção de políticas educacionais que contemplassem tanto a demanda pela Educação de Jovens e Adultos trabalhadores camponeses, quanto pela sua oferta vinculada à visão de mundo da classe trabalhadora camponesa⁷. Esse

⁶ Construído com o objetivo de renovar a imagem da agricultura capitalista, visando a sua modernização, o agronegócio fortalece a exclusão na medida em que concentra, além da terra, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento, negando culturas que estejam fora da lógica acumulativa do capital. Portanto, negando a agricultura familiar e a identidade histórica, cultural e social que a fundamenta. A monocultura e a produção para a exportação constituem, também, a base deste modelo.

⁷ A fala dos representantes dos movimentos sociais camponeses, organizados em torno da luta pela Educação do Campo, afirma que: “trabalhamos por uma identidade própria das escolas

grave problema constituiu pauta de reivindicação levantada pelos movimentos sociais camponeses e fundamentou (ao menos teoricamente, ou em sua gênese) as ações do PRONERA. Constituiu-se, assim, uma política de Estado, cuja conquista se deu a partir da pressão sistemática dos movimentos sociais camponeses por uma Educação do Campo – fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e por suas organizações que, como afirma Caldart (2012, p. 257), “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.”

Fundamentada em três correntes pedagógicas – Pedagogia Socialista, Pedagogia do Movimento e Pedagogia do Oprimido – a Educação do Campo apresenta-se, em sua gênese, socialmente vinculada às demandas da classe trabalhadora camponesa e intenciona teorizar, constituir políticas e práticas pedagógicas problematizadoras da realidade educacional camponesa. E, considerando que “não há teoria da educação sem teoria da finalidade da educação” (Pinto, 1982, p. 26), as finalidades apresentadas (em termos de projeto) vinculam-se à construção de uma *práxis* pedagógica revolucionária⁸.

Neste sentido, a matriz teórica fundamental da Educação do Campo, enquanto paradigma educacional, aponta para a pretensão de desenvolver uma educação capaz de “ajudar na compreensão crítica da realidade, de uma educação que ajudará também a instauração de um novo pensamento-linguagem” (Freire, 1981, p. 25). Dialogando, teoricamente, no que se refere à questão da EJA e do analfabetismo nos territórios rurais, o trabalho é marcado pelo entendimento de que

Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com uma transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados. Deste ponto de vista, já não são tomados como homens e mulheres marginais, mas como classe dominada em relação antagônica, na sua intimidade mesma da sociedade, com a classe dominante que os reduz a quase-coisas. Assim, também, o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de nomear o mundo. (Freire, 1981, p. 48)

Tal reflexão aponta para a necessidade de se repensar desde o sujeito da EJA até o sujeito professor. Trata-se, portanto, de repensar a prática docente, ou seja, o projeto de formação de professores para o trabalho docente em Educação de

do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” (Brasília, 2003, p. 134 – *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*).

⁸ Expressão analisada por Karel Kosik (2011), em contraposição à *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se erguem.

Jovens e Adultos trabalhadores do campo. Sob a perspectiva de projeto dos movimentos sociais, uma das principais intencionalidades, que deverá conduzir a ação pedagógica, é o trabalho nas diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva *omnilateral*, cuja prática pedagógica deverá – além de contribuir para a superação da baixa qualidade da educação e dos graves índices de analfabetismo nos territórios rurais – desenvolver a formação de sujeitos camponeses críticos e conscientes das condições históricas e sociais que determinam as contradições presentes em seu espaço de vida e trabalho.

A fim de refletir sobre os fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, nos territórios rurais, que dialogue com a intenção apresentada pelos movimentos sociais no projeto da Educação do Campo, destacam-se as fundamentais contribuições dos dois intelectuais centrais neste artigo, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Portanto, destaca-se, a partir destas duas matrizes teóricas, o entendimento de que a educação implica numa modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela “modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno” (Pinto, 1982, p. 22). Neste sentido, a superação da concepção mecanicista e produtivista da educação de adultos se apresenta enquanto elemento central da formação do educador crítico. Logo, para o método crítico de EJA,

o ponto que mais sobressai é aquele que não se limita a considerar que se trata de um mero processo de transmissão de uma técnica particular (a de ler e escrever), mas sim considera que se trata de produzir uma mudança de consciência do educando, mudança na qual o conhecimento da leitura é apenas um dos elementos. Por isso, o método crítico visa a construir no educando uma consciência crítica de si e de sua realidade (Pinto, 1982, p.98).

Neste sentido, contribuindo com uma elaboração crítica da concepção de mundo, a escolarização de jovens e adultos deverá fomentar a elaboração crítica daquilo que realmente somos – educadores e educandos – isto é, um “conhecer-te a ti mesmo” como produto histórico, superando assim o conformismo dos homens-massa, cuja compreensão do mundo não é crítica e coerente (Gramsci, 1987, p. 12). Portanto, retoma-se o pensamento, inicialmente problematizado neste artigo, que delimita como fundamental para a concepção crítica de educação de jovens e adultos o “movimento de reflexão e questionamento da realidade extrínseca (contradições históricas e sociais que determinam a realidade) e uma reflexão da realidade intrínseca (a formação da subjetividade do sujeito social e a sua problematização)” (Pinto, 1989). Trata-se, portanto, de orientar as práticas pedagógicas dos educadores da EJA, a partir do que nos apresenta Gramsci, ao indagar que

É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos

vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher sua própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, 1987, p. 12)

A postura filosófica de questionamento da realidade e do sujeito na realidade é, portanto, um elemento fundamental para a construção da escolarização crítica de jovens e adultos. Do mesmo modo que é fundamental compreendê-los enquanto sujeitos dotados de um vasto repertório de conhecimentos. Não se trata, pois, da “entrega de um embrulho de uma pessoa para outra, mas de possibilitar uma modificação do modo como essa outra pessoa, que é o aluno, está capacitado para receber os embrulhos.” (Pinto, 1982, p. 22). O autor esclarece ainda que

[...] o que compete ao educador é praticar o método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo grau de consciência máxima possível em sua situação (Pinto, 1982, p. 84)

Nesse sentido, é fundamental a superação da concepção bancária de educação na qual “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 2013, p. 80-81). Uma repetição que não se estabelece sem interesses, mas, ao contrário, busca reproduzir visões de mundo, trabalho, sociedade e ser humano, adequadas à manutenção da hegemonia histórica do capital – para a qual o trabalhador se constitui como mão-de-obra e meio de produção.

Sob esta lógica, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2013, p 80), mas uma concepção de educação que se adequa à lógica do capitalismo agrário, que objetiva a formação de homens-massa, adequados à visão de mundo produtivista. Ao contrário dessa lógica, interessa uma construção de uma prática pedagógica crítica de educação de adultos que relacione teoria e prática e que contribua para a leitura do mundo e das palavras. Sob essa perspectiva,

a alfabetização se faz então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam enquanto seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com o seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (Freire, 1981, p.20).

Partindo dessa perspectiva crítica, destaca-se o caráter transformador dos sujeitos, da realidade e do trabalho. Não se trata de reproduzir, por meio da EJA, uma lógica que se adeque a um modelo no qual o sujeito do campo irá reforçar o seu vínculo com a visão de mundo dominante, aquela que se constitui com base no conformismo e na adequação acrítica à condição social de exploração do trabalho precarizado, ou de exclusão dos espaços rurais. Ao contrário, trata-se da formação de sujeitos históricos, capazes de ler letras e mundo numa perspectiva desvelada, crítica e transformadora.

O desafio apresentado à construção de práticas docentes em Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no campo, sob um viés crítico, é o de contribuir com a criação de uma nova concepção de mundo que, partindo da história de vida, trabalho e cultura do trabalhador campestre, possa vincular-se a uma concepção de mundo crítica e consciente, capaz de contribuir com a produção da História sob uma perspectiva humanista.

Algumas considerações

Finaliza-se esse trabalho trazendo algumas questões que possam orientar a continuidade das investigações sobre o problema da educação e da prática docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no campo, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para tanto, reforça-se, inicialmente, a importância da compreensão da educação como questão que é influenciada por toda a totalidade político-social que a define e que é por ela definida. Educação, enquanto fenômeno histórico é, portanto, expressão de movimento, encontra-se em diálogo com as diferentes concepções de mundo que se apresentam em disputa dos distintos territórios de vida e trabalho.

A relação trabalho-educação, nesse debate, não pode ser problematizada sob um viés que distancie os dois termos e que reduza a concepção de trabalho tão somente à restrita perspectiva de emprego ou ocupação. Não se trata, assim, de trabalho e educação, mas do entendimento dessas duas dimensões humanas e sociais a partir de uma relação que é inalienável.

Deve-se reiterar, aqui, o fato de que, ao mesmo tempo em que a relação trabalho-educação expressa a subordinação da formação dos trabalhadores em conformidade com a lógica da exploração do trabalho e da adequação dos seres às noções ideológicas e concepções práticas fundamentadas na lógica produtivista do capital, que se agrava dada a especificidade do campo e do avanço do capitalismo agrário, ela expressa, também dialeticamente, a condição de formação humana crítica, por meio da qual essa relação é abordada por um viés que se alia ao compromisso de transformação do real, de embate frente às contradições socialmente determinadas.

Para a construção dessa transformação social se faz fundamental, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e à construção de práticas formativas e pedagógicas voltadas para a realidade educacional dos territórios campestres, o entendimento da EJA como expressão de um problema social, bem

como o entendimento da educação enquanto um instrumento de formação de consciências, de problematização de visões de mundo, de desvelamento da realidade e de suas contradições. Na realidade, leitura e escrita, sob esta perspectiva, em diálogo com os princípios defendidos pelos dois intelectuais centrais dessa análise, Pinto e Freire, não são meros instrumentos de decodificação, mas de desvelamento de letras, ideias, sujeitos e mundo.

Referências

Brasília. (2003). I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. In: Gentili, P; Mccowan, T. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, (et. al) (Orgs.). (2012). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular.

Ciavatta, M. (2012). A pesquisa histórica em trabalho e educação. In: Araújo, R. M. de L; Rodrigues, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas/SP: Editora Alínea.

Fontes, V. (2019). **O núcleo central do governo Bolsonaro: o proto-fascismo**. Disponível <<https://esquerdaonline.com.br/2019/01/08/o-nucleo-central-do-governo-bolsonaro-o-proto-fascismo/>> Acesso em 10.02.2019.

Fontes, V. (2005). **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto.

Freire, P. (1981). **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gramsci, A. (1987). **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lamosa, R. de A. C. (2014). **Estado, classes sociais e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da associação brasileira do agronegócio**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro/UFRJ.

Lukács, G. (1979). **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas.

Marx, K. (2017). **O Capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo.

Marx, K; Engels, F. (2007). **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes.

Mendonça, S. R. de. (2007). **Estado e educação rural do Brasil**: alguns escritos. Niterói/Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FAPERJ.

Pinto, Á. V. (1982). **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez.

Rummert, S. M. (2007). **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Cadernos de Sísifo.

Rummert, S. M. (2000). **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã.

Veltmeyer; Henry; Petras, J. (2008). Camponeses numa era de globalização neoliberal: América Latina em movimento. In: Paulino, E. T.; Fabrini, J. E. (orgs). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP.

Vendramini, C. R. (2007). **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago.