

TRABALHO ONTOLÓGICO E EDUCAÇÃO OMNILATERAL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO IDENTIFICADA COM O CAMPO

Amanda Santos Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Tiane Jesus da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Tânia Regina Braga Torreão Sá

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: A pandemia de COVID 19 obrigou o isolamento social, trazendo como extensão de suas consequências, o fechamento da maioria das escolas do campo. Esse trabalho oferece reflexões sobre a importância de oferecer formação adequada aos professores no ontométodo, para quem sabe, podemos pensar numa possível retomada dos estudos escolares, com base na reiteração dos princípios que sustentam a pedagogia do movimento. A fundamentação teórica dessa proposta se sustenta na concepção de pedagogia do movimento, uma tese educacional que subsiste dentro da dinâmica social dos movimentos sociais de luta pela terra brasileiros, colocando no foco de suas preocupações com a formação, seja ela educacional ou escolar, o trabalho ontológico e a educação omnilateral. A pedagogia do movimento, por conta disso, propugna uma relação dinâmica com a luta social e, mais especificamente com a luta pela reforma agrária. Nosso objetivo geral será favorecer formação (cursos, aulas, seminários, etc) das escolas selecionados, estudos esses consorciados com o trabalho ontológico e a educação omnilaterais, valendo-nos da intermediação tecnológica (aulas gravadas), para isso e em respeito às regras de distanciamento social vigentes.

Palavras chave: Escola do campo. Trabalho ontológico. Educação omnilateral.

Introdução

Um dos efeitos mais perversos da pandemia da COVID 19 foi à imposição do distanciamento social, que obrigou ao fechamento das escolas, inclusive, das escolas camponesas. No caso desses últimos estabelecimentos – as escolas do campo – os efeitos danosos do fechamento generalizado das escolas, que ressalte-se (!), dá-se em prol da defesa da saúde pública, são mais sentidos que nas escolas urbanas, isto porque, historicamente os alunos das escolas camponesas enfrentam problemas com o da distorção idade / série mais frequentemente.

Segundo dados do UNICEF extraídos no *Panorama da Distorção Idade / Série*, realizado em 2018, a maioria das crianças e dos adolescentes brasileiros que sofrem os efeitos da distorção idade / série está concentrada em áreas específicas no país: assentamentos,

45,5%; terras indígenas, 29,0%; áreas ocupadas por remanescentes de quilombolas, 30,5%; áreas de preservação, 34,2; e demais áreas do país, 22,9%. Os índices apresentados evidenciando que o percentual de estudantes com 2 ou mais anos de atraso escolar é consideravelmente maior nesses territórios. Da análise desses números também se pode depreender que, “[...] o cenário apresentado coloca luz sobre a necessidade de ações específicas para garantir o direito de aprender de meninas e meninos indígenas, quilombolas, moradores de assentamentos e área de preservação [...]” (UNICEF, 2018, p.8). E se o tempo de escolarização é atrasado, obviamente, a perspectiva de formação com compromisso o ideopolítico que as escola do movimento pretendem também, se vê prejudicada.

Apesar de problemas como o da distorção idade / série, no Estado da Bahia já existe *expertise* na oferta do ensino com intermediação tecnológica (EMITEC) digital, antes mesmo da pandemia de COVID 19 nos obrigar ao manejo com o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino híbrido, generalizado nas instituições da educação básica. Desde o ano de 2011, a Secretaria da Educação da Bahia (SEC Bahia) faz uso dessa modalidade de ensino, que se constitui em uma “[...] alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino e aprendizagem, onde não há oferta do Ensino Médio [...]” (SEC BAHIA, 2011, s. p.).

A expansão da oferta de intermediação tecnológica – nesse caso, digital – no ensino médio é considerado um projeto prioritário para a SEC Bahia porque, além da proposta de expansão generalizada da EaD em áreas de difícil acesso, a proposta do EMITEC também, prevê a resolução da carência de pessoal técnico especializado nas escolas do campo. O EMITEC propõe, ademais, a estruturação do atendimento digital em todos os municípios ligados a circunscrição dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE’s)¹ implantados no Estado da Bahia.

Nós, nessa pesquisa, no entanto, não estudaremos tal proposta. Apesar do reconhecimento que o ensino médio com intermediação tecnológica digital já tem suficientes elementos para analisarmos, devido ao tempo de sua implantação, a oferta estruturada do EMITEC pelos Centros de Intermediação Tecnológica (CEMIT’s) aparecerá aqui, mais como

¹ NTE 01 – Irecê; NTE 02 – Bom Jesus da Lapa; NTE 03 – Seabra; NTE 04 – Serrinha; NTE 05 – Itabuna; NTE 06 – Valença; NTE 07 – Teixeira de Freitas; NTE 08 – Itapetinga; NTE 09 – Amargosa; NTE 10 – Juazeiro; NTE 11 – Barreiras; NTE 12 – Macaúbas; NTE 13 – Caetitê; NTE 14 – Itaberaba; NTE 15 – Ipirá; NTE 16 – Jacobina; NTE 17 – Ribeira do Pombal; NTE 18 – Alagoinhas; NTE 19 – Feira de Santana; NTE 20 – Vitória da Conquista; NTE 21 – Santo Antônio de Jesus; NTE 22 – Jequié; NTE 23 – Santa Maria da Vitória; NTE 24 – Paulo Afonso; NTE 25 – Senhor do Bonfim; NTE 26 – Salvador; NTE 27 – Eunapólis.

um exemplo de proposta com a qual nós não nos perfilamos absolutamente e explicaremos por que disso mais adiante.

Nosso propósito é estudar a intermediação tecnológica numa escola do campo selecionada, na contramão do tipo de oferta realizada pela SEC Bahia. E o que justifica a opção por estudar a intermediação tecnológica numa escola rural de Jequié, possivelmente a Escola Municipal Professora Corina Leal (EMPCL), distrito de Barra Avenida, Jequié é: em primeiro lugar, o fato que, a formação no curso de pedagogia da UESB de Jequié enfatiza a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Se estudássemos o ensino médio, que é oferecido nessa escola, isso exigiria começarmos do zero, na organização de um novo acervo de conhecimentos e não imaginamos que o tempo de um ano, dessa pesquisa seja suficiente para isso.

Em segundo lugar, a opção por esse recorte – estudar 2 classes seriadas de 3º ou 4º anos do ensino fundamental – deve-se ao fato que mormente, tenhamos o entendimento que a escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser inserida no mundo da intermediação tecnológica – todos reconhecemos! –, essa inserção, se houver, deve ser creditada ao fato que, tudo que for feito em prol da formação educacional e humana, deve ser pautado no respeito estrito as características de que a escola do campo é possuidora. Isso querendo significar que, qualquer projeto destinado à escola camponesa deve assumir que essa instância tem um vínculo histórico com o eixo formador do trabalho ontológico e da educação omnilateral.

Nossos referenciais teóricos para fortalecer os eixos de reflexão analítica sobre o trabalho ontológico e da educação omnilateral são sustentados, por isso mesmo, nos legados que aparecerão nos trabalhos de Cecília da Silveira Leudemman (2002), que escreve sobre Anton Makarenko, administrador das colônias *Gorki* e *Derzinsky*, espaços de reprodução da pedagogia socialista; e estão também, baseadas nas contribuições de Lev Semionovitch Vigotski (1998) que foi pioneiro na realização de estudos sobre a relação entre pensamento e a linguagem. Os estudos *Vigotskianos* tornaram mais fácil o entendimento do modo como se dá o processo de desenvolvimento do pensamento verbal nas crianças, no momento da alfabetização; lastreia-se no legado de Dermeval Saviani (2017 e 2011), que contribui para esse estudo por ser considerado criador da teoria da Pedagogia Histórico Crítica; Moisey Pistrak (2009 e 2011) colabora com nossos estudos quando organiza as bases da Escola do Trabalho; Karl Marx (2011) e Marx e Friederich Engels (2007) por eles serem pais articuladores das concepções de trabalho ontológico e educação omnilateral; György Lukács (2013 e 2018) tem destaque aqui, porque discute a centralidade do trabalho no legado

marxiano e *engiliano*; e Nadejda Krupskaja (2017) por ser mãe fundadora da pedagogia socialista, só para citar aqueles que são mais centrais para essa pesquisa e que explicam o que a escola do campo pode ser, desde a inserção da intermediação tecnológica e desde que essa instituição se deixe penetrar pelo trabalho pedagógico e educativo não alienado.

Também, a partir da apresentação dos autores – Alves e Nova (2003), Delors (1998), Newman e Holzman (2002), Ornellas e Oliveira (2007), e além disso, põem em evidência as análises realizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 – que manejam com o conceito de intermediação tecnológica digital, é preciso ter claro que, teremos de, nós mesmos, reelaborar esse (conceito), de maneira a ajustá-lo com o que a educação camponesa requer.

Precisaremos, em vista do propósito da formação humana omnilateral, que se perfila com os pressupostos da pedagogia socialista, não obstante, reformular a acepção que associa o ensino com intermediação tecnológica exclusivamente com os meios digitais. Não que os meios digitais não sejam importantes, mas há uma base a ser construída para que tais meios digitais sejam instalados e identificados com a escola camponesa, o que infelizmente ainda parece precipitado desejar, em vista de outras necessidades aparecerem mais prementes.

Quais necessidades são essas? Acreditamos que qualquer tarefa para os alunos, de qualquer escola do campo que exista no Brasil precisa comunicar diretamente com ‘algo que signifique’ para a vida que essas pessoas levam, enquanto moradores e trabalhadores da zona rural. Quanto sugerimos, portanto, a construção de 2 caixas de vidro encomendadas em loja especializada, fazemos esse pedido na expectativa de poder levar aos alunos dessa escola, numa aula sobre solos, os que forem coletados no terreno próximo do espaço em que moram. Quando solicitamos a construção de 1 pluviômetro com uso de materiais como uma 1 garrafa *pet* lisa de 2 litros; pedrinhas ou bolinhas de gude (cerca de 10 unidades ou até superar o fundo ondulado da garrafa); 1 régua de 30 centímetros; 1 estilete; 1 rolo de fita adesiva colorida; água; anilina ou corante, fazemos isso porque, compreendemos a importância da escola promover um melhor entendimento sobre o regime de chuvas, numa região de desigual distribuição hídrica.

O objetivo desse estudo é, portanto, levar ao conhecimento dos alunos da EMPCL, distrito de Barra Avenida, Jequié, sobre a intermediação tecnológica consorciada com o trabalho ontológico e a educação multilaterais. E quando dizemos que temos esse objetivo, o que justifica essa ação pedagógica na EMPCL é o entendimento primordial que, o que não funciona no ensino remoto digital na oferta do EMITEC é, principalmente, a sua não identificação com a realidade da escola do campo jequeense.

A escola camponesa, pelo menos as implantadas na zona rural do município de Jequié em sua totalidade (100%), não tem banda larga para acesso à internet, e em um índice de 98,6%, segundo dados da Prefeitura Municipal (2018), essas instituições estão instaladas em distritos ou povoados que, apesar de terem oferta de energia elétrica, tem problemas sérios em sua distribuição, devido ao fato dessas terem sido instaladas em áreas de difícil acesso.

Apesar desse problema (técnico) ter repercussões sobre a deficiência da oferta e subsequente expansão da intermediação tecnológica digital na escola do campo, nós não a criticamos por conta disso. Entendemos, pelo contrário, que a intermediação tecnológica é importante, mas, ao mesmo tempo, nos questionamos acerca de sua efetividade e identificação com o espaço no qual ela propõe mudança, até porque, o aluno e aluna compones(a)es estão a requisitar que o seu processo de escolarização se identifique muito mais centralmente com a realidade em que vivem e, portanto, consideram que a tecnologia é bem vinda nos seus processos de ensino aprendizagem, mas desde que essas comuniquem com a sua realidade. E para comunicar com essa realidade, faz imperativo apresentar materiais e produtos que, ajudem esses alunos a apresentar soluções consorciadas com os problemas que eles enfrentam enquanto residentes em sítios ou pequenas propriedades rurais.

Vencida a etapa de ‘gabinete’, por assim dizer, pretendemos investir no planejamento da fase de observação (anterior à imersão do campo) e elaboração do material encartilhado que será levado a essa escola. Na fase seguinte, pretendemos realizar a imersão no campo da pesquisa. E por fim pretendemos realizar a análise e interpretação dos dados coletados durante a fase de imersão na escola, campo da investigação.

Sobre o debate da intermediação tecnológica é preciso ter claro que teremos de, nós mesmos, reelaborar esse (conceito), de maneira a ajustá-lo com o que a educação camponesa requer. E a educação camponesa quando quer se identificar com a realidade vivida pelos homens, mulheres e crianças que vivem no campo, aproxima-se da chamada “Escola do Trabalho” (PISTRAK, 2009) que, toma como pôr teleológico a formação humana omnilateral.

Apontamentos preliminares sobre trabalho ontológico e educação omnilateral na educação do campo

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida as pessoas que vivem nas cidades, é recente no Brasil, porém já se manifesta na forma de ações concretas que propunham uma atenção pedagógica individualizada para a educação do campo.

Um conjunto de mobilizações hoje consideradas históricas, deu origem à educação do campo no Brasil tudo iniciando com o movimento de Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada no ano de 1999 e que foi coordenada conjuntamente pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF); pela Universidade de Brasília (UnB); pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Essa Articulação Nacional... logo de partida, torna-se fundamental para pensarmos o que a educação do campo é, como ela se configura e há quais processos epistemológicos essa definição está vinculada, visto que, esse movimento estruturado e de âmbito nacional tem o mérito de se insistir a partir da afirmação de uma espécie de genealogia do termo educação “do” campo – que, aliás se opõe a educação “no” campo ou educação rural –, por projetar princípios filosóficos e pedagógicos singulares associados ao marxismo e a pedagogia socialista balizas, até então, muito pouco utilizadas na educação brasileira.

No cômputo da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo também, serviu para reforçar a importância desse novo ramo da educação brasileira, a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, uma ocorrida no ano de 1998 e outra realizada em 2004, sendo graças à pressão exercida pela realização desses eventos que o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) através da Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, documento guia para o debate do assunto até hoje (BRASIL, 2002).

Foi graças a pressão exercida pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo que foi instituído através da Portaria Ministerial de n.º 1374, de 3 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) que está em funcionamento até hoje. Ademais, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, reitera as ações primordiais tomadas pelo Estado brasileiro em proveito da supramencionada articulação (BRASIL, 2003, 2010).

Não pudemos prescindir da exibição dos marcos fáticos que explicam como se deu a institucionalização da educação do campo no Brasil, mas tal apresentação não basta ao propósito desse artigo, porque ela não explicita há que a educação do campo veio nos termos de sua epistemologia. Tomamos os eventos precipitados a partir da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo enquanto referências sustentaculares, e, portanto, indispensáveis à contextualização, no entanto, porque esse trabalho investe num esforço de atualização e para atualizar, demandamos situar historicamente alguns eventos, ainda mais quando se trata de afirmar que a educação do campo já é possuidora de integridade epistemológica enquanto nova teoria da educação brasileira.

A importância das reflexões teóricas que empreendemos nesse artigo tem triplo caráter, não obstante. Ao mesmo tempo, em que ele se caracteriza enquanto esforço de esclarecimento, dialeticamente, esse trabalho também pode ser retratado por seu empenho diligente de atualização e de aprofundamento analítico, como já mencionado. É um esforço dialético de esclarecimento e de atualização porque, nos parece necessário trazer reflexões que testificam ‘as andanças da roda da história’, no movimento de afirmação da educação do campo. Ele é também um esforço de aprofundamento analítico porque, em vista mesmo dos insuficientes acompanhamentos das mudanças que afirmam a identidade epistemológica da educação do campo, pouco foi explorado em termos da explicitação dos lastros sustentaculares desse campo teórico e nós, nos dispomos a empreender fazer isso, desejosos que nossas reflexões corroborem a criação de novos e fecundos debates.

Por isso mesmo, insistimos no argumento que, se os eventos fáticos supramencionados não foram capazes de explicar sozinhos a criação desse campo educacional, refletindo, apenas, ‘a resposta’ dada pelos poderes públicos as pressões que emergiram dos clamores da militância, então, quem são os responsáveis pela criação do campo educacional da educação do campo? Os agentes dessa fabricação são genericamente os camponeses, sem sombra de dúvidas, mas, dentro desse vasto quadro de pessoas, destacamos aquelas que criaram vínculos reais com os movimentos sociais rurais a fim de idear um campo de conhecimentos singular e que é responsável por reinstaurar no Brasil, no período imediatamente posterior a ditadura militar, o ideário educacional cristalizado pela Revolução Russa (1917) que, dentre outras iniciativas, convida o marxismo e o socialismo a dar a sua contribuição ao pensamento educacional contra-hegemônico emergente. Para tais agentes a educação do campo designa “[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...]” (CALDART, 2012, p. 257).

É na senda dos processos de metabolização que ajudaram a fomentar embates internos e externos, realizados por movimentos sociais rurais; é na esteira da transformação de reivindicações concretas em políticas que institucionalizam as pautas dos camponeses; e, finalmente, é no propósito de ‘dar resposta’ a ruidosa militância exercida pelos camponeses organizados que, o campo educacional da educação do campo foi criado. E nessa elaboração, divergente da maioria das criações de outros campos educacionais mais modernos - a exemplo da educação especial, da educação de jovens e adultos, da educação indígena ou da educação quilombola -, é que os ideólogos da educação do campo são convocados a atribuir-lhe integridade epistemológica. A insistência em modelar a educação e a escola camponesa conforme os interesses dos sujeitos que vivificam a realidade concreta nesse espaço, se inscrevendo como um ato revolucionário que pretende a autoemancipação dos camponeses que o produzem (LÖWY, 2012).

Falar que os camponeses – sujeitos leigos, em sua maioria -, organizados em movimentos sociais são criadores do campo educacional da educação do campo não implica em deixar lado à retórica epistemológica que também, sustenta tal criação. Pelo contrário, mesmo sendo leigos, os camponeses que criaram esse campo educacional deram provas incontestáveis, ao longo do tempo, de querer sustentar a sua ideia numa reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente, se atentando no estudo das relações que se estabeleceram entre os coletivos indagativos, nesse caso, a militância camponesa e o objeto inerte que os camponeses querer abalar, representado sociedade capitalista, as duas polaridades tradicionais envolvidas no processo cognitivo de produção epistemológica do campo educacional da educação do campo. Os camponeses não quiseram deixar dúvidas quanto à criação, portanto, de uma teoria do conhecimento do campo educacional da educação do campo.

Em nossos estudos, por isso mesmo, identificamos João Pedro Stédile, da Direção Nacional do Movimento sem Terra (MST) como uma das mais proeminentes figuras responsáveis pela defesa da pauta da reforma agrária, uma base sem a qual não é possível afirmar plenamente a existência epistemológica do campo da educação do campo. E apesar de João Pedro Stédile oferecer uma contribuição seminal para o debate da reforma agrária no Brasil que é a pauta mais importante para a discussão da luta pela terra, o papel desse agente é fundamentalmente o do ativista, o que de modo algum deve se confundir com a atribuição do intelectual, responsável por urdir a fundamentação epistêmica do assunto.

A epistemologia da educação do campo quanto é criada, portanto, assume mais que um papel científico. Há ela é atribuído também, o papel político de orientar as decisões

tomadas pelos coletivos sociais. Tal como assevera Mitre (2016, p. 281) “[...] neste ponto, é preciso destacar os distintos fundamentos ontológicos em que se apoiam as reflexões sobre as relações entre ciência e política nos pensamentos antigo e moderno: metafísico e essencialista, o primeiro; imanente e relativista, o segundo [...]”, esse quadro composto pela metafísica e o essencialíssimo e pela imanência e relativismo se constituindo numa conjugação perfeita para a educação do campo se impor na totalidade do mundo.

E a quem cabe transformar a metafísica e o essencialíssimo, a imanência e o relativismo em ação concreta? Em nossos estudos identificamos Roseli Salette Caldart como uma das principais ideólogas da reconhecida pedagogia da educação do campo. E Caldart pode ser considerada uma espécie de ‘mãe fundadora’ dessa, quando associa a criação da educação do campo “[...] há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere [...]” (CALDART, 2008, p. 67).

A importância de Caldart (2008) é seminal, principalmente, porque oito anos antes da publicação do artigo *Sobre a educação do campo*, de onde extraímos o fragmento de texto acima – no ano 2000 – é a mesma autora quem sintetiza as matrizes pedagógicas da educação do campo na forma de uma pedagogia da educação do campo. E Caldart (2000) se detém na reflexão sobre tais matrizes, a partir da publicação do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*” aonde são apresentadas às balizas que, se não fundam a escola do campo propriamente dita, apresentam-na pela primeira vez no circuito das ideias pedagógicas brasileiras.

O lançamento do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*” é seminal para os estudos teóricos do assunto, porque nele Caldart (2000) se apropria dos ideais da pedagogia socialista e do marxismo educacional e figura um conjunto de processos educacionais que procuram ser fiéis à materialidade de origem que sustenta a criação dessa teoria educacional. E Caldart inicia com a definição ontológica do ser social que será, por assim dizer, produzido nessa escola camponesa e que ela quer que seja chamado de “sem-terra”. Para isso ela apela:

[...] olhemos para a história da formação deste novo sujeito social chamado *sem-terra* buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente à condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano. Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os *sem-terra* *enraizando-se* em uma coletividade forte, e pondo-os em movimento na luta

pela sua própria humanidade. Nesta dialética entre raiz, movimento e projeto, é possível ler algumas importantes lições de pedagogia. E penso que elas nos ajudam a refletir sobre as grandes questões pedagógicas do nosso tempo (CALDART, 2000, p. 16, grifo da autora).

Tal como já mencionado anteriormente, entendemos que Caldart nos apresenta uma figuração ontológica do ser social “sem-terra”, comprometida com o trabalho educativo omnilateral. Essa percepção sobre o ser social “sem-terra” se dando há ver mais claramente quando a autora menciona que tais sujeitos, para serem reconhecidos no lugar de ‘fundadores da educação do campo’, precisam ser forjados na luta social que é empreendida coletivamente em prol de outro modelo de escola e de educação, senão, a oferecida pela escola e a educação burguesas.

As práticas, as relações e os embates quando são evocadas para ajudar na definição do que a educação do campo é, por isso mesmo, parecem se consorciar para promover o trabalho educativo ontológico e a educação omnilateral a favor da afirmação epistemológica desse campo educacional. Caldart, por isso mesmo destaca que, os objetivos da educação do campo “[...] remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana [...]” (CALDART, 2012, p. 257) como vimos mostrando aqui.

Mas a vinculação as práticas, as relações e aos embates exclusivamente, não garantem que o conceito de educação do campo esteja em movimento há ponto o considerarmos afirmado em nível epistemológico, e esse lugar impreciso nos obriga a formular algumas questões a serem respondidas no decurso desse trabalho: O que faz crer que o conceito de educação do campo não permaneça mais imobilizado há ponto de ainda preservar o *status quo* de ‘conceito em construção’?; Será que em torno da definição de educação do campo já não foram consignados suficientes acúmulos de práticas, de relações e de embates?; E se já for possível afirmar que a educação do campo se constitui enquanto campo epistemológico íntegro da educação brasileira, como supomos, em que medida essa integridade, afronta – ou não – à materialidade de origem de tal concepção, trazendo para perto dela ou afastando-a do imobilismo teórico que é característico das acepções clássicas da educação burguesa?; Ainda mais, supondo que a educação do campo requisita para si mesmo um conjunto de identificações com o marxismo e a pedagogia socialista, que forma essas balizas assumem na realidade para a educação camponesa?.

A fim de ratificar a ideia que a educação do campo já é possuidora dos requisitos que afirmam a sua existência enquanto campo epistemológico íntegro da educação brasileira, ratificamos a compreensão que em seu processo evolutivo, o modo como essa teoria educacional vem rompendo paradigmas e subvertendo relações e estratificações conservadoras típicas da educação burguesa, não afronta à materialidade de origem de tal concepção. Pelo contrário, as escolhas no eixo epistemológico baseado nas acepções tributárias do marxismo e socialismo educacional corroboram a ideia que todo o escopo epistemológico que compõe a educação do campo além de prever, deve também, acolher as relações, as disputas e os embates que perseguem o objetivo do incessante de movimento que conduzirá por fim, a revolução permanente (TROTSKY, 2010), pois, foi tornada condição indeclinável da produção histórica tanto da escola camponesa, quanto da educação camponesa no modelo da educação do campo que, o perfilamento dos sujeitos que produzem-na precisam estar consorciados com o projeto revolucionário proposto pela pedagogia socialista, e, um pouco menos do marxismo, porque o marxismo nunca teve o propósito de construir um desenho arquetípico da sociedade capitalista ou socialista, mas apresentar dentro dessa, a denúncia das perversidades imanentes ao sociometabolismo da primeira.

E no ontométodo de Marx encontramos os lastros sustentaculares para pensar os percursos da construção da educação do campo, visto que “[...] totalmente ao contrário dos pensadores modernos, seu pensamento não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia [...]” (TONET, 2013, p. 70-71). A ontologia do ser social, cujos delineamentos fundamentais podem ser encontrados nas obras de juventude desse autor, especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, em *Para a questão judaica*, em *A sagrada família* e em *A ideologia alemã* (TONET, 2013, p. 71) e que, ao contrário da visão gnosiológica, articula subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas, inclusive, aquelas vinculadas à educação. Nas palavras de Tonet (2013, p. 74), “[...] Marx parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade. É na análise desse ato que ele descobrirá a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico [...]”.

De partida, esclarecemos que a afirmação epistemológica da educação do campo é sustentada a partir de uma dupla manipulação e juízo sobre a concepção de prática e, por essa razão, no escopo da teoria educacional da educação do campo vigoram dialeticamente as concepções de prática pedagógica ou *poiesis* e de prática educativa ou *práxis*. As semelhanças e dissemelhanças fundamentais que sustentam as duas definições sendo tratadas no subtítulo a seguir.

Considerações Finais

Conhecendo um pouco das teses construtivistas que advogavam favoráveis ao “aprender fazendo” ou *learning by doing* e que se colocam também em acordo com o capacitismo e treinamento de habilidades e competências, é preciso dizer, antes de continuar que, somos críticos de tal concepção. Fazemos questão de apresentar esse esclarecimento porque, desejamos evitar o desvio de nossa proposta, nesse projeto, que é apresentar a educação multilateral e o trabalho ontológico como alternativa a intermediação tecnológica numa escola rural.

Mas não somente as produções escritas – imagéticas e cartográficas – serão elaboradas pelos participantes desse trabalho. A imersão no CELC tem o objetivo de levar a tal escola, um tutorial que apresenta uma proposta de elaboração de materiais didático pedagógicos, consoantes com as mediações que a aproximam do tema da intermediação tecnológica não digital.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

BAHIA, SEC. **Emitec**. 2011. Disponível em: < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/emitec>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

BRASIL. Portaria n.º 1374, de 3 de junho de 2003.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução n.º 1, de 03 de abril de 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo**. Políticas públicas: educação. Brasília: INCRA – MDA, 2008. p. 67-86.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora e UNESCO do Brasil, 1998

KRUPSKAIA, N. K. **A construção da pedagogia socialista** (Escritos selecionados). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko.** Vida e obra – pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845 – 1846. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MITRE, M. As relações entre ciência e política, especialização e democracia: a trajetória de um debate em aberto. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 279-298, 2016.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142016000200279&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky - cientista revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

ORNELLAS, M. L. S.; OLIVEIRA, M. O. M. Mídia e educação: interface processual na teoria das representações sociais. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade.** Educação, Mídias e Design Pedagógico. Salvador, v. 23, n. 42, p. 163 – 172.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **A escola-comuna.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. (Orgs.). **Pedagogia socialista**. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 103 – 125.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TROTSKY, L. **A teoria da revolução permanente**. Balanço e perspectivas. A revolução permanente. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

UNICEF. **Panorama da distorção idade / série**. Brasília: UNICEF, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre as autoras:

Amanda Santos Silva

Bolsista de IC/CNPq, Estudante do Curso de Pedagogia (CCP/UESB/Jequié); Membro Estudante do NEMTrabE. E-mail: amandasilva290@gmail.com

Tiane Jesus da Silva

Estudante do Curso de Pedagogia (CCP/UESB/Jequié); Membro Estudante do NEMTrabE. E-mail: thiane_jesus@hotmail.com

Tânia Regina Braga Torreão Sá

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/UESB); Docente Adjunta do DCHL – Brasil; Líder do NEPE e GP/CNPq NEMTrabE. E-Mail: tania.braga@uesb.edu.br