

A educação do campo: necessidades de uma abordagem da complexidade

The rural education: necessities of a complexity approach

João Vitor Gobis Verges¹

¹ Licenciado em Geografia, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Presidente Prudente – SP; discente do Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão – PR. Linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

RESUMO

Este artigo busca discutir a Educação do Campo fazendo referência às novas necessidades de superação dos entremeios do conhecimento científico. Partindo do ponto de que a reivindicação pedagógica para o campo surge na esfera de atuação dos movimentos sociais, pautados, via de regra, nas concepções que compreendem o materialismo histórico, há a crítica reversa, que define as impossibilidades de uma Educação do Campo, fundamentada na leitura realizada por esse método. Nesse sentido, constroem-se as bases da Fenomenologia que caracterizam os aportes dessa pedagogia particularizada. Sendo assim, fazemos o diálogo bibliográfico entre diferentes posicionamentos teóricos, para elucidar a questão. Além disso, buscamos compor um exemplo concreto das necessidades de transversalidade do conhecimento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Método. Ciência. Complexidade.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the Rural Education by making reference to the new needs of overcoming gaps of scientific knowledge. Starting from the point that the pedagogical claim for the countryside arises in the sphere of activity of social movements, founded, as a rule, on the conceptions that comprise the historical materialism, there is a reverse criticism which defines the impossibility of Rural Education from the reading done by this method. In this sense, on the basis of phenomenology that characterize the contributions of individualized teaching. Therefore, we made bibliographic dialogue between different theoretical positions to elucidate the question. In addition, we seek to discuss in order to compose a concrete example of the need for transversal knowledge.

Key-words: Rural Education. Method. Science. Complexity.

Introdução

Neste artigo, nosso intuito se concentra em trazer elementos que configurem uma análise teórica da perspectiva do entendimento do método diretor que orienta a Educação do Campo e, com base nisso, desencadear um debate sobre as possibilidades atuais de um único método, isoladamente, dar conta da realidade.

Não é nosso interesse, aqui, discutir a legitimidade de cada método específico ou, então, se existe a possibilidade de uma Educação do Campo, e nos isentaremos dessas questões espinhosas. O que estamos propondo é o debate a respeito da significação desse movimento por uma educação particularizada e de como as leituras, por meio dos métodos, podem ser destoantes, apontando, além disso, quais perspectivas sugerem uma possibilidade de abordagem científica para a compreensão de tais fatos.

Cabe entender que as propostas para uma Educação do Campo são históricas e, ao mesmo tempo, expressões dos significados do *ser camponês*. Já se sabe, via estudos da temática, que tais proposições se realizam pelos movimentos sociais por uma escola popular, no caso específico, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sabe-se, também, que o movimento se baseia nos arcabouços das teorias que sustentam o materialismo histórico. Porém, existe a crítica em relação às possibilidades de uma escola do campo quando se observa a realidade por esse método.

Sendo assim, estruturamos nossas exposições da seguinte maneira: primeiramente, realizamos um levantamento geral que caracteriza a concepção de Educação do Campo, com a priorização das essências e dos saberes dos camponeses (via fenomenológica); após isso, buscamos expor algumas prerrogativas do materialismo histórico, pautado na teoria marxista, que indica a inviabilidade de uma escola específica do campo. Também elencamos alguns aspectos, da própria vertente materialista histórica, que asseguram a possibilidade desse projeto educacional. Nosso intuito, nesse item, foi demonstrar a variabilidade de concepções em um mesmo método. Por fim, estabelecemos um diálogo a respeito da propositiva da complexidade, para relatar, de maneira contida, uma

abordagem que busca compreender a totalidade, baseada em elementos como: *interferências* e *lógica Fuzzy*. Nesse sentido, tentaremos expor que a Educação do Campo compõe um exemplo concreto das necessidades de transversalidade para a leitura da realidade, que, aqui, imprime-se no método.

Aspectos gerais da proposta pedagógica para a Educação do Campo

No contexto das propositivas que compõem o cenário da Educação do Campo, proporemos, neste espaço, a articulação dos principais indicativos que buscam defender os aspectos centrais do que se entende por um ambiente pedagógico com particularidades para o camponês. Em âmbito geral, destacamos a composição do método em que se encaixa tal perspectiva.

O pressuposto básico é o fato de que a educação se configura para além dos limites dos conteúdos e das “estruturas prediais” que se estabelecem nos moldes da emergência burguesa na esfera da história. Como podemos ver,

A educação não se confina à escola, embora reconheça que possui um papel a cumprir [...] neste sentido, os diferentes espaços de convivência humana constituem-se em espaços educativos: escola, família, trabalho e também os movimentos sociais (PALUDO, 2008, p. 41-12).

É importante notar, nesse processo, que as bases do movimento pedagógico no qual figura o MST, por exemplo, estruturam-se de acordo com as formulações de Paulo Freire, especificamente, com a pedagogia do oprimido (PALUDO, 2008).

Nesse contexto, estão os acontecimentos desenrolados na segunda metade do século XX, correspondentes à luta por uma escola popular. É na reconstrução política do país, nos meados da década de 80 do último século, que as classes populares buscaram, com a consciência da retomada de direitos, construir um novo projeto de sociedade (PALUDO, 2008), “em que a educação popular é elevada à categoria de concepção de educação ou pedagogia” (PALUDO, 2008, p. 45).

Visto esse momento como referência primordial que compõe as atuações para a definição efetiva do que corresponde à Educação do Campo, temos a perspectiva inicial de que: “o objetivo central é criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa” (NASCIMENTO, 2009, p. 105). Esse movimento, mesmo se instaurado sobre as

égides de um possível marxismo, ou teoria gramsciana, carrega suas bases de afirmação nos entremeios dos aportes fenomenológicos.

Desse modo, partiremos da afirmativa segundo a qual: “a educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria ‘campo’ como sinal significativo de tal recriação” (NASCIMENTO, 2009, p. 99). Esse processo de recriação do conceito de camponês é feito pelo reavivar de seus saberes, costumes, tradições e trato com o ambiente, o que a modernização da agricultura foi paulatinamente buscando eliminar. Como vemos em Caldart (2002, p. 23),

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, em seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete o movimento, relações, transformações.

Analisando de modo mais amplo, para que se conceba a defesa das populações camponesas, faz-se necessário, a princípio, a obtenção de consciência de seu espaço e a valorização de suas competências, no que corresponde às manifestações intrínsecas às suas práticas e a seus territórios. “A experiência pessoal com o mundo e a que é partilhada com os outros permitem, antes de pensar o mundo, ou simultaneamente a isso, sentir os fenômenos” (MEKSENAS, 2002, p. 90). De maneira geral, significa um giro em torno de si, para não ser engolido na lógica capitalista de produção para o campo.

Com isso, expõe-se a seguinte perspectiva da Educação do Campo:

É um marco ontológico, pois tem o ser humano como centro e considera todos os humanos construtores de saberes, valores e cultura [...] Coloca-se, portanto, como alternativa à concepção de educação como mercadoria e ao projeto a que aquela serve (PALUDO, 2008, p. 49).

Para exemplificar melhor, as perspectivas da Educação do Campo apresentam, no movimento social, as assertivas que correspondem aos processos educativos, ou seja, o movimento social educa. Nele, a retomada de consciência e a

valorização dos saberes produz a fixação do homem à terra, numa perspectiva transgressora, para além do capital.

Para entender a afirmativa sobre a tendência fenomenológica desse posicionamento, é importante compreender a que correspondem os aspectos mais gerais que caracterizam a Fenomenologia. Meksenas (2002, p. 90) nos afirma que:

Para estudar, descrever e interpretar as essências dos fenômenos que compõem o mundo no qual os sujeitos estão inseridos, é preciso dar-se conta de que, antes mesmo de a filosofia entrar em cena, os sujeitos já experimentam o mundo e mantêm interações com outros sujeitos, que também experimentam esse mundo.

Segundo Martins *apud* Coltro (2000, p. 39), “o método fenomenológico-hermenêutico caracteriza-se pelo uso de técnicas não quantitativas, com propostas críticas, buscando relacionar o fenômeno e a essência”.

Ainda de acordo com Coltro, expondo os dizeres de Sanders, “a Fenomenologia procura tornar explícito a estrutura e o significado implícito da experiência humana” (2000, p. 39). Quando o autor cita a perspectiva de Triviños, temos, de maneira mais lúcida, a explicativa a respeito do raciocínio que estamos desenvolvendo:

A Fenomenologia é o estudo das essências, buscando-se no mundo aquilo que está sempre aí, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço repousa em encontrar esse contato ingênuo com o mundo (TRIVIÑOS *apud* COLTRO, 2000, p. 39).

Ampliando essa noção, Coltro afirma que:

A compreensão do mundo social reenvia à intersubjetividade, e, para a Fenomenologia, as ciências sociais devem conhecer o mundo social tal como ele é vivido na atitude natural, precisando, para isso, adotar o ponto de vista compreensivo, o único capaz de apreender as coisas sociais enquanto significativas, e significativas graças à ação social dos atores da cena social nas suas funções típicas (COLTRO, 2000, p. 40).

Nota-se, assim, que a posição fenomenológica é que mais se encaixa, nos caminhos do método, para compreender o movimento de reivindicação/instauração de uma Educação do Campo, mesmo que, inicialmente, um de seus pilares seja o materialismo histórico. Nesse caminho,

A percepção é uma totalidade que envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes das minhas interações com os outros, as emoções, o sonhar, o desejar, o imaginar... Em suma, a totalidade de meu ser com o mundo, e não apenas uma parte dele (MEKSENAS, 2002, p. 91).

Vale destacar, também, o papel transformador ou, então, revolucionário que essa compreensão (fenomenológica) de realidade possui. Partindo do ponto de que não devemos adequar o fato ao método, mas, ao contrário, o método à realidade, entendemos que a proposta existencialista tem sido uma saída para vencer os escudos e as lanças de que o sistema capitalista de produção dispõe.

Para Caldart (1999, p. 33),

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

O grande debate sobre o recorte que compreende um giro em si mesmo se encontra, justamente, na propositiva de uma educação específica para o campo, tendo esse ambiente como algo diferenciado na macroestrutura que compõe a totalidade do sistema econômico. Como nos expõe Fernandes (2009, p. 1), “temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais”. Para Zanella (2008, p. 97), “o campo é tomado como um ‘lugar’ específico, com necessidades econômicas, sociais, políticas e culturais específicas”.

Caracterizando esse “lócus”, como lugar especial, possuidor de suas características, seus saberes e sua gente, tem-se a compreensão de que a reivindicação em torno de uma educação particularizada compreende a leitura da essência desse ambiente e de suas significações próprias, o que corresponde à inserção de suas produções na lógica de dependência entre cidade e campo.

Desse modo, é pelo viés do indivíduo, e não do individualismo, nas incumbências do ser como expressão máxima de suas representações e necessidades, que a escola do campo se apresenta como saída e transgressão ao

comportamento geral das manifestações educativas no país. Analisemos, a seguir, o lado oposto da questão.

O contraponto: é possível uma Educação do Campo para o materialismo histórico?

Segundo Nascimento (2009, p. 104), “a história nos mostra que a teoria crítica de Gramsci se apresenta como sendo um dos pilares filosóficos das pesquisas e práticas educativas realizadas no campo”. Observando essa citação, a perspectiva emancipatória em direção à Educação do Campo se coloca, a princípio, sob as luzes do materialismo histórico. Como nos remete a autora, esse é um dos pilares que compõe as atuações educativas, mas, a nosso entender, não é o único. Vejamos os motivos.

Para Zanella (2008), relacionando a temática ao materialismo histórico, o grande debate se concentra na pergunta: “Por que uma Educação do Campo, e não uma educação escolar?”. Nesse sentido, a postura contrária ao entendimento fenomenológico está em entender o processo nas estruturas gerais, histórico-materiais, e não da perspectiva dos indivíduos em seus “loci”, cujas essências são reivindicadas.

Apoiar-nos-emos, de modo geral, como fio condutor de nossas indagações, no texto “A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico”, escrito por José Luiz Zanella (2008).

A *priori*, para o método que abarca o materialismo histórico, a Educação do Campo se apresenta como inviável. Isso porque esse modelo educativo aloca, como referência do processo, os movimentos sociais, e não o trabalho. No capitalismo, a centralidade para se entender a condição de efetivação do sistema é o trabalho assalariado (MEKSENAS, 2002).

A escola [para a educação do campo] está compreendida, antes de tudo, como uma parte ou uma extensão da “grande escola” que é o MST. Daí derivar a máxima de que a escola é mais do que escola e da necessidade de se ocupar a escola formal (ZANELLA, 2008, p. 101).

Nesse sentido, o que o autor está afirmando é que a realidade camponesa não se distingue, nas configurações dos processos educativos, das necessidades do cenário econômico geral em que o sistema capitalista de produção atua. Ou seja,

separar o campo, com necessidades específicas, pautadas em suas próprias significações, desse cenário é considerar que essa faceta da realidade está desvinculada da economia como um todo.

“O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas” (MEKSENAS, 2002, p. 85). Nesse ínterim, uma educação específica atuaria para dar seguimento à produção de homens unilaterais, e não onilaterais.

Vale destacar, para compreensão geral do processo, alguns dizeres de Karl Marx (*apud* ZANELLA, 2008, p. 103):

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Com esses dizeres, fica bem clara a perspectiva que busca, de certo modo, transgredir as concepções que relacionam o indivíduo, em suas necessidades, para particularizar a perspectiva educacional.

Como o modo de produção da vida material é o grande delineador dos arcabouços gerais do cotidiano, cabe mexer nas estruturas produtivas e, com base nelas, construir projetos e atuações de superação do capital. No método materialista-histórico, parte-se das formas mais desenvolvidas para se compreender e atuar nas menos desenvolvidas. Categoricamente, a forma mais desenvolvida de produção, para Marx, é a indústria do sistema econômico capitalista (MANACORDA, 1991). Por essa análise, “faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria” (MEKSENAS, 2002, p. 85).

Assim, “tanto é que a realidade, tanto do campo como da cidade, em sua totalidade, passou a ser única: a do modo de produção capitalista” (ZANELLA, 2008, p. 106).

A denominação “educação do campo” traz em si uma concepção de que a educação da prática social é a base principal de todas as outras formas de educação, inclusive a escolar. A educação escolar seria apenas “uma”

das tantas outras formas de educação. Não se fala em conhecimentos e, muito menos, em conhecimentos sistematizados (ciência), mas de “saberes” (ZANELLA, 2008, p. 111).

Como vemos, o debate diz respeito à apropriação dos conteúdos. O que o autor nos expõe é que, com uma Educação do Campo, priorizando suas peculiaridades, viabilizar-se-ia o aprendizado baseado nas possibilidades imediatamente dispostas pelo trabalho manual, apoiado nos saberes. Mas, com a evolução dos aportes econômicos capitalistas, a necessidade de técnicas apuradas para a produção do campo se torna inevitável. Assim,

Na medida em que a ciência se materializa no processo produtivo, surgem novas exigências para o trabalho. Essas exigências são as da escrita, do contrato social, do direito positivo e, sobretudo, do domínio da técnica no processo produtivo. Portanto, aqui se destaca um determinado saber que passa a ser força produtiva. Trata-se do saber científico e tecnológico (ZANELLA, 2008, p. 112).

De maneira sucinta, tentaremos, aqui, expor alguns aspectos que correspondem à pedagogia marxiana, para ilustrar as concepções desse processo e, muito contidamente, buscar problematizar alguns pontos.

Marx expunha três perspectivas para o sistema educacional: o ensino intelectual, o ensino vinculado ao processo produtivo (tecnológico) e o ensino físico (do que corresponde ao corpo) (MANACORDA, 1991). Nesse sentido, a busca era pela formação do homem onilateral, na qual se pudesse inscrever a totalidade do processo produtivo mediante o aprendizado das bases conceituais da ciência associadas ao trabalho.

Mediante as lógicas da crescente inferência capitalista na história da humanidade, temos que: “o trabalho do campo requer qualificações tal como o trabalho na cidade” (ZANELLA, 2008, p. 109). É com esse argumento que um aprendizado baseado em conceitos científicos e na produção do homem onilateral se coloca como questionamento a uma escola singular para o campo.

Entretanto, cabe, aqui, apresentar um contraponto ao contraponto. Manacorda (1991, p. 39), referindo-se aos dizeres de Marx, apresenta a seguinte questão: “o ensino não pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível, como hoje se diz”. Nesse

contexto, o que se observa é que a massificação da escola, nos moldes gerais, ou seja, formais, dispõe conteúdos mínimos aos trabalhadores e não os torna autônomos e onilaterais. Como nos aponta Nascimento (2009, p. 99), buscando expor a pluralidade de elementos na escola:

Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como, por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem-terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc.

Todos esses componentes do universo camponês devem se dispor em torno da “ciência” como saber sistematizado? Devem abandonar suas práticas culturais e seus conhecimentos herdados para que aprendam toda a cultura e a ciência burguesa difundida, minimamente, nas escolas formais? Cabe entender que o projeto científico/educacional da modernidade foi impulsionado pela ascensão burguesa, bastando, para isso, verificar-se a racionalização do conhecimento via matematização dos elementos que nos cercam e a retirada do que se entende por “espírito humano” da realidade.

Para além dessa percepção, pelo método de Marx,

Resulta a tese que concebe o conhecimento como um movimento que se dá no marco da luta de classes e, assim, a ciência e a pesquisa afirmam-se como fenômenos que contribuem para a manutenção da atual sociedade capitalista (MEKSENAS, 2002, p. 88).

Nesse ínterim, devemos expor que existe o questionamento mediante a proposta materialista-histórica, porém, as teorizações a respeito da Educação do Campo são novíssimas e exigirão, de nós, esforços para entendê-las. Não se quer dizer, aqui, que todo o conhecimento sistematizado na história do Ocidente seja deixado de lado, ou, então, negado. O que se busca é o alinhamento entre as conjunturas gerais dos saberes e a ciência.

Buscando salientar diferentes aspectos dessas questões, temos a perspectiva territorial, em que a Geografia pode nos ajudar na compreensão das linhas gerais dessas indagações. Segundo Fernandes (2009, p. 1),

A diferenciação econômica entre o campesinato produz diferentes formas de organização do território camponês e [...] as relações sociais camponesas, por serem distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, produzem diferentes territórios.

O debate territorial é central para o discernimento da temática via materialismo histórico. Assim, “compreender o território como uno é compreendê-lo apenas no espaço de governança, que é um tipo de território, e ignorar os outros tipos de território” (FERNANDES, 2009, p. 7). O que se estabelece, aqui, é que as relações sociais engendradas no molde capitalista de produção não são unívocas e que a medida das valorizações das essências camponesas corresponde, justamente, à potencialidade de suas ações contra o próprio capital, ou seja, à defesa de seus territórios.

“As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento” (FERNANDES, 2009, p. 7). Nesse sentido, as concepções educacionais possuem significados completamente opostos para o agronegócio e para o camponês (FERNANDES, 2009).

Mesmo com uma abordagem em que o referencial se apresente pelo método no qual se insere o materialismo histórico, como a que evidenciamos com base em Fernandes (2009), são alocadas as possibilidades de se conceber uma educação diferenciada para o campo quando se pensam as diferentes tipologias de territórios. “Isso significa compreender o território camponês como uma totalidade, de modo que seu desenvolvimento não venha a destruir sua estrutura” (FERNANDES, 2009, p. 1).

Para não estender o que é apenas uma indicação, nem adentrar precipitadamente no próximo ponto do artigo, vemos que existem duas possibilidades de observação da realidade do campo, no que corresponde à educação, que, nos logradouros da história da ciência, são opostas para a compreensão da realidade (materialismo x existencialismo). E, mesmo no materialismo histórico, a questão não é consenso.

Desse modo, estão sinalizadas, mesmo que numa perspectiva introdutória, as necessidades que se colocam como transversais nos novos rearranjos das conjunturas do entrelace sociedade/natureza, explícitas no espaço geográfico.

Tentaremos, no próximo passo de nossa argumentação, expor a propositiva do pensamento que busca dar conta de processos multilaterais, sobretudo nas proposições de leitura da realidade.

A realidade propõe um momento de transgressão ao método?

Observando pela ótica das leituras do método, com as considerações anteriormente levantadas, pode-se caracterizar a divergência ou a dualidade existente para pensar a realidade da Educação do Campo. O principal nó está nas bases erguidas sobre o materialismo histórico, via luta de classes e combatividade ao capital, somadas às proposições defensivas que consideram a perspectiva das essências e dos indivíduos, no que corresponde aos seus processos formativos, para dar conta das questões macroestruturais.

Nesse caso, nitidamente se dispõe, para nós, a necessidade de transversalidade das leituras teóricas sobre as possibilidades e as caracterizações que se apresentam no momento de máximo desenvolvimento do capitalismo. Por esse contexto, as teorias se apresentam abertas ou fechadas. Quando na primeira opção, buscam construção contínua, sempre em modificação. Quando fechadas, tornam-se elementos petrificados, condenados ao envelhecimento e à morte (CORREA; LORIERI, 2009).

É importante lembrar que o cenário de leitura dos camponeses se faz, hoje, diferente do que foi lido e teorizado no século XIX.

A diferença é que naquela época existia a perspectiva da revolução socialista como possibilidade de superação da questão agrária. No início do século XXI, a perspectiva do século XIX tornou-se um novo desafio de reconstrução das possibilidades de superação do modo capitalista de produção. E na manutenção desta perspectiva, os movimentos camponeses são alguns dos poucos espaços onde se acredita nesta possibilidade (FERNANDES, 2009, p. 3).

Com isso, mais do que a estruturação dos reversos ao modelo econômico vigente, imprime-se a necessidade de reafirmação e continuidade dos laços mais

sutis da concepção social camponesa e, além disso, de que esses componentes de suas estruturas afetivas e humanas sejam ponto de partida para a contestação da sociedade e da defesa de seus territórios.

Por esse prisma, a leitura de uma Educação do Campo está centrada nos moldes da complexidade. É na possibilidade da abertura metodológica para a compreensão do todo e, posteriormente, a ação sobre ele, que se encontra fixado os pontos centrais da questão. Para facilitar a identificação, tomemos a seguinte abordagem:

Tudo é uma questão de gradiente, a própria noção do que consideramos realidade oscila em tons em gradientes de cinza, o que causa uma insegurança própria de quem dirige um carro sob forte neblina. Entretanto, esta realidade construída por uma “lógica nebulosa” (*fuzzy logic*) necessita a abordagem de um “pensamento nebuloso” (*fuzzy thinking*) (KOSKO *apud* DAGNINO, 2008, p. 65).

O pensamento intrincado em uma matriz única de método se coloca como barreira nas análises e proposições para a Educação do Campo. Estão nisso, imediatamente dispostas, as reivindicações a respeito da aproximação entre o mundo afetivo e os limites de compreensão do conhecimento sistematizado, problematizado, na questão, em todos os seus contornos. É necessário, assim,

A ideia de método que deve permitir um avanço do pensamento e da ação que pode reunir o que estava mutilado, articular o que estava separado, pensar o que estava oculto (MORIN *apud* CORREA; LORIERI, 2009, p. 60).

Como nos evidencia Edgard Morin (1997), a realidade que se faz passível de compreensão é, justamente, a que constantemente se alcança coproduzida pelo espírito humano, a que os aspectos da realidade e da imaginação delineiam os seres complexos e a complexidade de suas vidas. Por essa via, o que se deve buscar, sob a ótica complexa, é a superação do maniqueísmo, sobretudo do método. “Este, no seu termo, voltar-se-á enriquecido para as novidades da realidade, mas deverá ser construído, ou reconstruído passo a passo” (CORREA; LORIERI, 2009, p. 60). Desse modo,

Ao admitirmos a existência de multiversos, percepção maior do que o nosso simples universo, e a existência da probabilidade de existirem muitas coisas que ainda desconhecemos, dessa forma, estaremos

preparados para admitir que um novo pensamento complexo deverá acompanhar essa realidade nebulosa (DAGNINO, 2008, p. 66).

Não é nesse sentido que a noção de tipologia de territórios, trabalhada por Fernandes (2009), é apresentada? Acreditamos que sim. Para a lógica geral do sistema capitalista, o território é um só, o espaço de governança. Porém, à medida que se encara, de fato, a realidade, concebe-se a existência da pluralidade de territórios, tanto materiais como imateriais. O “preto no branco” não funciona para interpretar a Educação do Campo, há que se pensar numa proposta holística, complexa. Como se vê,

Na perspectiva do pensamento complexo que inclui a realidade da incerteza do conhecimento humano, até por conta da incerteza ou dos acasos da realidade, a teoria é vista como um conjunto de ideias que indicam possibilidades. Ela é indicadora e não absolutamente determinante (CORREA; LORIERI, 2009, p. 57-58).

Nosso intuito, aqui, é fazer uma reflexão, tendo por base a Escola do Campo, para que entendamos as manifestações das abordagens metodológicas, numa realidade que se configura como destoante dos cenários amplos das discussões da teoria e do método. Para ler a realidade, cientificamente, e, fundamentados nela, pensar propositivas, temos de nos debruçar sobre as bases filosóficas que sustentam nossas delineações. Mais do que nunca, os seguintes escritos de Edgard Morin se colocam como pertinentes para o alerta relativo ao pensamento científico:

Trata-se de uma necessidade histórica-chave: uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade (MORIN, 2005, p. 27).

Na observância do movimento por uma Educação do Campo, o entendimento das estruturas econômicas possui papel central nas discussões sobre as populações camponesas em sua compreensão. Mas não é somente a perspectiva do poder que se faz como referência, e, sim, a manutenção do ser camponês, com suas significações, essências e saberes.

Vale, aqui, a referência de Johann Wolfgang Von Goethe, quando nos diz: “Cada novo objeto, uma vez bem contemplado, abre em nós outro órgão” (*apud* CARVALHO, 2002). Desse modo, a Educação do Campo é esse novo objeto que faz emergir um novo *corpus* em nossas entranhas sistematizadas. Essa nova necessidade, advinda dos movimentos sociais, mexe com as bases científicas sobre as quais repousamos.

Não há dúvida de que o grande problema do ensino e da pesquisa, em nossos dias, é o do conhecimento a ser (re)descoberto (COELHO, 2002). As bases da complexidade não negam as questões da dialética e, muito menos, descaracterizam os aportes gerais sobre as dimensões do conhecimento humano. No sentido inverso, também não prioriza os debates das essências, do ser, como esfera fixa e envolta de si – e somente de si.

O que a complexidade nos aponta é que, em ambos os métodos, temos de levar em conta as interferências, as dialéticas dos sistemas, os seres da economia e, sobretudo, a irrupção das novas perspectivas que todos esses modelos de leitura do mundo provocam e que, constantemente, são deixadas de lado por não se adequarem. A Educação do Campo não é exatamente isso?

É preciso pensar nela!

Considerações (sem) finais

Visto os elementos que buscamos discutir neste trabalho, mesmo que de forma introdutória, percebe-se que, com a Educação do Campo, podemos pensar novas possibilidades para o conhecimento científico e, sobretudo, para a leitura da atuação do movimento social que questiona as bases educacionais do Brasil e reivindica a perspectiva educacional particularizada para o campo.

Nossas bases conceituais, ao que parece, ajudam-nos a entender e a dinamizar esse fenômeno de modo unilateral, maniqueísta. Mas, na mão oposta, o que se dispõe, para nós, é a necessidade de traçar a linha diagonal entre os arcabouços do entendimento, possibilitando uma nova abordagem que dê conta de enxergar os tons de cinza entre o preto e o branco.

Sendo assim, há a necessidade de interpretações das correntes que buscam transgredir as “caixas fechadas” e as fórmulas pré-estabelecidas de leitura

dogmática da realidade. Dos clássicos aos pensadores contemporâneos, de Alexander Von Humboldt a Edgard Morin, podemos ter alguns indicativos de elementos transdisciplinares que nos ajudem na compreensão da lógica (ou na falta dela) em que se encontra a sociedade contemporânea. Nesse caso, ficam abertas as questões, para que, no passo da história, busquemos resolvê-las.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Edgard de Assis. **Saberes culturais e educação do futuro**. São Paulo, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Ótica da complexidade-articulação dos saberes**. São Paulo, 2002.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 37-45, 1º Trim./2000.

CORREA, Everton da Silva; LORIERI, Marcos Antonio. Teoria e método no pensamento de Edgard Morin. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**. São Paulo, v. 8, p. 55-63, 2008.

DAGNINO, Ricardo de Sampaio. A geografia de Alexander von Humboldt: diálogos entre arte e complexidade. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 9, n. 26, p. 65-83, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. A educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa/Pensamento Educacional**, Tocantins, v. 4, n. 8, p. 97-114, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e território**. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: CANEBC, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: CANEBC, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgard. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 274 p.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino (Org.). **Educação no Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ZANELLA, José Luiz. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. In. ALMEIDA, Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino (Org.). **Educação no Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOSTE, 2008.