

CAMPO E CIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Paulo Eduardo Dias Taddei¹ - UFPEL
paulopiratini@bol.com.br

6. Educação dos trabalhadores e políticas públicas
(Educação Básica, Superior e Pós-Graduação)

Resumo: Este texto tem por finalidade tecer breves considerações e reflexões sobre as possibilidades de construção de uma educação emancipatória nos espaços do campo e da cidade, a partir da categoria da emancipação humana em Marx, tendo como questões primordiais as seguintes: É possível a emancipação humana no sistema capitalista? É possível a construção de uma educação emancipatória do campo e da cidade, no âmbito da escola capitalista?

Palavras-chave: **Palavras-chave:** Educação *do* Campo, Educação *no* Campo; Educação *para* o Campo e educação emancipatória.

Introdução

Vive-se em um mundo marcado por profundas desigualdades, no qual poucos se apropriam do produto da força do trabalho alheio e dos avanços tecnológicos, em detrimento da grande maioria que “vende” a força de trabalho a preço vil ou sobrevive na mais extremada miséria ou marginalidade. O capitalismo é um sistema gerador de desigualdades, fome, miséria, marginalização, aviltamento do salário do trabalhador, desemprego estrutural, enfim, de um sistema “invertido”, onde a mercadoria assume o lugar do ser humano nas relações sociais, e este, por seu turno, toma o lugar da mercadoria, coisificando-se. Marx mostra com clareza e profundidade esta realidade ao falar sobre o “*Fetichismo da Mercadoria: seu segredo*”:

Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias (MARX, 2010, p. 94).

O capitalismo, a globalização e o neoliberalismo ao privilegiarem o acúmulo de riquezas, a concentração de rendas, a obtenção da mais-valia e do lucro, em detrimento do ser humano, reproduz uma espécie de “darwinismo social”, no qual os mais fortes sobrevivem e

¹ Bolsista do Observatório da Educação/núcleo RS. Mestrando em Educação pela UFPEL.

os mais fracos sucumbem diante das inexoráveis e implacáveis “leis de mercado”, que assumem uma dimensão transcendental, como se fossem a-históricas e a-temporais e, como tal, eternas e imutáveis. O mundo, desta forma, se transforma num grande jogo, numa grande competição, onde tudo é quantitativo, conforme é demonstrado com singular competência em *O Capital*².

Quem ainda não escutou que a “receita” para a superação do modelo hegemônico capitalista é a educação. Até que ponto tal afirmação é correta, se os espaços formais de educação, de uma forma geral, funcionam como nichos de reprodução do modelo dominante? Ora, sendo capitalista o sistema hegemônico, o espaço formal de educação, com efeito, em regra, partilha dos mesmos princípios, valores e premissas desse sistema. Mesmo que a influência da sociedade sobre a escola não seja absoluta, conforme entendimento de SAVIANI (1986) existe, no entanto, uma relação dialética entre escola e sociedade; sociedade e escola, tanto na escola privada quanto na escola pública, porque o próprio Estado é capitalista. Assim, não é difícil afirmar que a própria escola é produtora de desigualdades ou, no mínimo, reprodutora das desigualdades resultantes da lógica do sistema dominante.

Por tudo isso, pergunta-se: *É possível a emancipação humana no sistema capitalista? É possível a construção de uma educação emancipatória do campo e da cidade, no âmbito da escola capitalista?*

Assim, para responder a estas indagações, é feita uma breve análise sobre o conceito de educação *do* campo e de educação *no* campo ou *para* o campo; em segundo lugar, revisita-se o conceito de emancipação humana em Marx, tendo como referencial teórico o conceito de emancipação da obra *A questão judaica* e, também, o conceito de educação omnilateral, como uma proposta de educação emancipatória, tendo como referencial teórico *Marx e a pedagogia moderna*, de Manacorda, ficando para a conclusão a tentativa de resposta à pergunta norteadora deste trabalho.

Este artigo é um estudo teórico, exclusivamente bibliográfico, de natureza qualitativa.

A importância do tema para a Educação do Campo é evidente, uma vez que se trabalha com um breve estudo conceitual de Educação *do* Campo e de Educação *no* ou *para* o Campo, esclarecendo, a partir dessa análise, as profundas diferenças entre estas concepções, e tecendo breves considerações e reflexões sobre as possibilidades de construção de uma

² Considerada a “obra-prima” do revolucionário alemão, Karl Marx, na qual é tecida uma crítica contundente, minuciosa e profunda do sistema capitalista, cujo Volume I foi publicado em 1867.

educação emancipatória nos espaços do campo e da cidade, a partir da categoria da emancipação humana em Marx. Resgatar os fundamentos, dessa maneira, torna-se uma necessidade dos que pretendem contribuir com a transformação da escola do campo e da cidade. Este artigo, com efeito, busca contribuir com essa fundamentação.

1 Considerações sobre o conceito e o conteúdo da Educação *no* ou *para* o Campo e da Educação *do* Campo

De início são necessárias algumas considerações e reflexões sobre os conceitos e conteúdos da Educação *no* ou *para* o Campo e da Educação *do* Campo, a fim de se estabelecer as características principais de cada uma dessas concepções de educação.

A Educação *do* Campo e a Educação *no* ou *para* o Campo se constituem em duas propostas de educação, fundamentadas em dois projetos de sociedade antagônicos. Com efeito, a Educação *do* Campo, pela sua própria origem, situa-se no âmbito de um projeto de sociedade no qual o trabalho prevalece sobre o capital. Em contrapartida, a Educação *no* ou *para* o Campo está alicerçada em um projeto de sociedade no qual prevalecem os interesses do capital. Assim, em breves linhas, pode-se dizer que enquanto a Educação *do* Campo faz uma articulação entre o *saber-de-experiência-feito*³ e o saber sistematizado, numa visão de totalidade, valorizando, portanto, a experiência da realidade concreta do cotidiano dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a Educação *no* ou *para* o Campo (ou, ainda, Educação Rural), ao contrário, dá ênfase ao conteúdo, desconsiderando, ou considerando superficialmente, a realidade concreta dos educandos. Esta última proposta educacional está alicerçada na ideia do depósito de conhecimento, numa relação de sujeito/objeto entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, sem qualquer articulação entre o universal e o local.

Sobre a expressão Educação do Campo, diz Munarim:

A expressão “Educação do Campo”, no aparelho de Estado, substitui, ainda que apenas parcialmente, a expressão “Educação Rural”, não obstante esta última denominação permanecer nas estatísticas oficiais e na maioria das políticas governamentais em andamento. Nessa luta de hegemonia, é lugar comum nas práticas de elaboração da concepção “Educação do Campo” se tornar o escopo da “Educação Rural” como referência a ser superada, teórica e politicamente (MUNARIM, 2010, p. 11).

³ Expressão cunhada por Paulo Freire.

Frigotto, com muita acuidade, assim distingue os dois tipos de educação acima indicados, ultrapassando o significado semântico destas expressões:

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto crucial aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

No tocante a Educação para o campo e no campo, diz Frigotto:

Educação *para* o campo e *no* campo expressam as concepções e políticas de Estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico. Assim, educação escolar *para* o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo (Idem, 2010, p. 35).

A educação *para* o campo e *no* campo, no âmbito do espaço formal, é, em regra, um processo de reprodução do paradigma hegemônico, tanto do ponto de vista ideológico quanto nos campos técnico e produtivo. No Brasil, a educação institucional, pública ou privada, se constitui em um nicho de reprodução dos processos de opressão e de exclusão promovidos pelo paradigma dominante, através de projetos político-pedagógicos e de “práticas sociais naturalizadas” que culminam na legitimação do sistema, dificultando, dessa forma, a implementação de qualquer outro projeto ou concepção que venha a representar uma ameaça para essa hegemonia.

O projeto de Educação *do* Campo, ao contrário, segundo Molina (2010), tem seu nascedouro na disputa pela terra, constituindo-se em um instrumento de luta pela hegemonia, a partir das próprias contradições do sistema dominante. Diz a citada autora:

A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades; escolas técnicas; sérias organizações não governamentais. O momento atual da Educação do Campo, porém, que, conforme dito no início deste texto, não pode ser analisado de forma dissociada dos conflitos e tensões que envolvem a disputa pela terra e pelo projeto de desenvolvimento do campo no país, passa por um período de forte acirramento destas contradições (MOLINA, 2010, p. 109)

No mesmo sentido, refere Frigotto:

A denominação de educação *do campo* engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com

as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto que se manifesta na forma semântica só é possível de ser entendido, social e humanamente, no processo de construção de um movimento social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p. 36)

Hoje, os chamados espaços formais de educação, trabalham, em regra, com um “saber posto” que é depositado mecanicamente pelos professores, enquanto monopolizadores deste saber, nos alunos, na qualidade de receptores passivos deste saber.

A preservação histórica de um sistema que beneficia poucos em detrimento da maioria pode estar na própria naturalização deste sistema como o único possível, mediante o sofisma idealista da “natureza má e egoísta do ser humano”. É claro que esta não é a única causa da manutenção do capitalismo (a naturalização, baseada numa premissa idealista e fatalista), mas é uma causa relevante, pois não é incomum se ouvir dizer que não é possível a superação deste sistema. Isso é um fato!

Com efeito, pode-se apresentar como exemplo concreto de “práticas sociais naturalizadas”, no espaço formal de educação, a lógica da competição. Outro exemplo é o método de “assimilação automática de conteúdos”, ou seja, o conhecido depósito de “conhecimentos” pelos professores, como sujeitos do processo ensino/aprendizagem, nos alunos que, na qualidade de objetos desse mesmo processo, internalizam acriticamente esses mesmos conteúdos. Assim, em regra, o conhecimento transmitido em sala de aula não tem qualquer tipo de articulação com a realidade concreta dos protagonistas do processo educativo. Tudo funciona como algo dado, natural, imutável. Por último, outro exemplo disso é o modelo de Educação do Campo que, em muitos casos, ficaria melhor denominada de Educação “para o” Campo, porque, em regra, acontece apenas o deslocamento da forma de escola citadina para a escola do campo, sem qualquer vinculação com a realidade objetiva do aluno campesino, quando o ideal seria “evitar tanto o ‘urbanocentrismo’ quanto o ‘ruralismo’ [...] e considerar que “as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica, e o modo de viver e de organizar o trabalho” (MUNARIM, 2010, p. 9).

Efetivamente, o espaço formal de educação, tanto no campo quanto na cidade, dentro do quadro atual, não pode ser visto como um nicho para a formação de uma consciência crítica, tanto do professor quanto do aluno, no sentido da emancipação do homem e da mulher, como sujeitos históricos, para a transformação coletiva de sua própria realidade.

2 Educação emancipatória para formação do homem omnilateral, a partir do conceito marxista de emancipação humana

Para se entender o que é educação emancipatória é indispensável, antes de qualquer coisa, buscar o conceito de emancipação. Neste trabalho, este conceito é extraído da obra “A questão judaica”, na qual Marx trabalha com os conceitos de emancipação política e emancipação humana. Para este texto, interessa o conceito de emancipação humana.

Marx deixa bem claro que a emancipação política, mesmo que seja um progresso, não é uma emancipação integral, pois não está livre das contradições. A este respeito, diz:

O Estado emancipa-se da religião à sua maneira, segundo o modo que corresponde à sua própria característica, libertando-se da religião de Estado; quer dizer, ao não reconhecer como Estado nenhuma religião e ao afirmar-se pura e simplesmente como Estado. A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião, porque a emancipação política não constitui a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana (MARX, 2006, p. 20).

Afirma, ainda, que “a emancipação política representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação dentro da ordem mundana até agora existente. Não será necessário dizer que estamos aqui discorrendo sobre a emancipação real, prática” (Idem, 2006, p. 24).

A emancipação humana, por seu turno, em síntese, é a emancipação plena, integral do ser humano, ou seja, quando o homem, na expressão de Marx, “se tiver tornado um ser genérico” (Idem, p. 37). O conceito de formação humana foi sendo aprimorado por Marx em escritos posteriores, mas sua essência não foi alterada.

Numa articulação entre as duas formas de emancipação, afirma Marx:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Ibidem, 2006, p. 37).

A emancipação humana, portanto, consiste no desenvolvimento integral do ser humano; na superação de sua condição de “homem dividido”, unilateral. A unilateralidade, com efeito, é resultado da divisão social do trabalho no sistema capitalista. Neste sentido, diz Manacorda:

A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dada que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana (MANACORDA, 1991, p. 68-69).

Sobre a superação das condições de existência atuais, no rumo do homem total, anota Lefebvre:

A superação implica, portanto, um imperativo de conhecimento, ação e realização crescentes. Concebido dessa maneira, o imperativo não intervém na vida e no real. Ele sai deles; torna-se a expressão ética do devir. Torna-se, desse modo, um ideal sem ilusões ideológicas ou idealistas (LEFEBVRE, 2010, p. 59).

A emancipação humana é, portanto, um processo de superação do estado de unilateralidade, resultado da divisão do trabalho, através de um salto qualitativo para um estado de omnilateralidade, ou seja, de totalização do homem, de desenvolvimento pleno de suas lateralidades, numa síntese de totalidade.

Acerca da omnilateralidade, diz Manacorda:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 81).

Para Marx e Engels, a educação integral ou omnilateral, abrange três aspectos:

Por educação entendemos três coisas:

Educação intelectual

Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo e produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas, elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 2004, 68).

Ainda, sobre o tema, referem Marx e Engels, que “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX, 2004, p. 69). No mesmo sentido, diz MÉSZÁROS, que: “Não pode haver uma solução efetiva pra a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

A educação parece ser o caminho mais sóbrio, racional e mesmo revolucionário para a transformação, embora isoladamente pouco possa fazer neste sentido. Todavia, o espaço formal de educação historicamente vem se constituindo em um nicho de reprodução do paradigma opressor, uma vez que trabalha com um projeto educacional (sentido amplo) que mais aliena do que liberta, baseado em princípios pedagógicos e metodológicos divorciados da realidade concreta dos protagonistas do processo ensino/aprendizagem, preocupando-se mais em depositar conhecimentos pré-estabelecidos, do que em construir coletivamente novas formas de compreender o mundo e a realidade, com a finalidade de

formar homens e mulheres livres e pensantes, capazes de lutar para a superação de uma realidade que os desumaniza.

Conclusão

Voltando para as questões norteadoras deste artigo, pergunta-se: *É possível a emancipação humana no sistema capitalista? É possível a construção de uma educação emancipatória do campo e da cidade, no âmbito da escola capitalista?* Entende-se, respondendo a primeira pergunta, não ser possível a emancipação humana no âmbito do sistema capitalista. Todavia, pode haver evolução, avanços, emancipação política ou mesmo autonomia, mas não emancipação humana no sentido marxista da expressão.

Ora, a emancipação é um salto qualitativo da condição humana. No capitalismo tudo é quantitativo – O Capital mostra isso com minúcias – sendo, portanto, impossível este “salto qualitativo” do ser humano, em sua lógica desumanizante. Mais: a emancipação humana é um processo social, coletivo. O capitalismo é calcado no individualismo, na competição, no lucro, em suma: na exploração do homem pelo homem. Neste sentido, preleciona MÉSZÁROS: “A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 71).

Confirmando este entendimento, refere Frigotto: “Tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de qualificação da vida e dilatação do tempo efetivamente livre, criativo e, portanto, de emancipação humana, em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes” (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

Ademais, a emancipação exige a totalização das lateralidades humana, ou seja, o ser humano tem que ser educado em todas as suas “lateralidades”, o que é impossível em um sistema que se assenta sobre a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Assim, omnilateralidade significa emancipação e emancipação significa processo pleno de todas as lateralidades. A arte, por exemplo, deve ser incluída em uma educação omnilateral, como forma de superação de uma educação que engessa a sensibilidade e a imaginação em nome da razão.

No tocante ao segundo questionamento, pode-se dizer que é possível a construção de uma educação que conduza para a emancipação, numa perspectiva de superação positiva da lógica do capital, ou seja, a construção de um processo para a emancipação, mas não uma educação omnilateral propriamente dita, pronta e acabada.

Inobstante a educação não possa transformar sozinha a realidade, pode, no entanto, contribuir de forma significativa para este processo, segundo Mészáros:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 77).

Partindo-se do “movimento real”, para usar uma expressão de Gramsci (1980), pode-se dizer que o processo emancipatório, no atual momento histórico, pode (e deve) ser concretizado, imediatamente, através da resistência ao modelo hegemônico, como instrumento de construção de uma consciência crítica, sem, no entanto, descuidar das “estruturas estratégicas globais”, segundo expressão de Mészáros (2008). Neste sentido, diz o citado autor:

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, 77).

Assim, educar para emancipar é, na verdade, um desafio social, sobretudo, diante da realidade concreta da maioria da humanidade. É um processo de “humanização” de uma sociedade coisificada, reificada, robotizada, pela idolatria ao capital à ênfase ao lucro e à ideia de desenvolvimento a qualquer custo, em detrimento dos valores fundamentais do ser humano, como pessoa, e como integrante de uma coletividade.

O projeto de Educação *do Campo*, por exemplo, em contraposição à Educação Rural ou *no*, ou, ainda, *para* o Campo, é uma proposta de educação para a emancipação, não pela questão meramente semântica, mas pelo seu conteúdo, construído na disputa pela hegemonia entre dois projetos antagônicos, como foi visto antes, que busca a superação da dominação e da alienação.

Sobre o tema, diz Frigotto:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Destarte, a educação tanto pode transformar-se em um instrumento de conscientização e mobilização para a transformação, como um instrumento de alienação, através de processos de mistificação da realidade, como ocorre com a escola formal no sistema capitalista.

A educação não pode prescindir da leitura crítica da realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem; a realidade profunda ou oculta, não a “realidade aparente”, superficial, contaminada pela ideologia da classe hegemônica. A partir da compreensão dessa realidade, sem ilusões, mistificações ou fetiches, poderão ocorrer os passos seguintes para a concretização de uma práxis emancipatória, com um novo olhar, um novo fazer, um novo pensar, não mais compartimentado, excludente, mas voltado para uma visão de totalidade concreta da realidade objetiva, abrangendo teoria e prática, trabalho manual e intelectual, campo e cidade, trabalho e educação, etc.. Não mais se restringindo tão-somente a interpretar o mundo, numa visão dicotomizada, mas, sim, em transformar uma realidade marcada pela auto-alienação, pela exploração, pela opressão, que conduzem à desumanização dos próprios sujeitos da história. Neste sentido, diz Mészáros: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

A educação para a emancipação ultrapassa o próprio “território” escolar, sendo muito mais abrangente, conforme enfatiza Mészáros (Idem, p.23), ao citar a seguinte frase de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. A educação para a emancipação é, pois, um processo de formação continuada que articula teoria e prática, numa relação dialética entre sociedade e escola, numa perspectiva de totalidade.

Referências Bibliográficas:

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma.** In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18, p. 19-46.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2ª Ed. Rio de Janeiro – RJ: Edições Graal Ltda, 1980.
- LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre-RS: L&PM, 2010.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl. **A questão judaica**. In: Manuscritos Econômico-filosóficos. São Paulo – SP: Martin Claret Ltda., 2006.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**: livro I, vol. 1, 27ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 103-121.
- MUNARIM, Antônio. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18.