

A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo

La “teoría de la complejidad” de Edgar Morín y sus implicaciones a las políticas educacionales del Estado brasileño para la educación del campo

Franciel Coelho Luz de Amorim

Mestre em Educação
Universidade de Pernambuco
francielupe@gmail.com

Tainá Christine da Conceição Peixoto

Mestre em Educação
Universidade de Pernambuco
ta.inaa@outlook.com

Maria Jorge dos Santos Leite

Doutora em Educação
Universidade de Pernambuco
maria.leite@upe.br

Recebido em: 20/06/2019

Aprovado em: 30/07/2019

Resumo: O artigo analisa a teoria da complexidade de Edgar Morin e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras, com enfoque específico na educação camponesa. A análise foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre as obras do autor, os livros “Sete Saberes necessários à educação do futuro” e “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” baseando-se nos fundamentos teóricos de Souza (2014), Giolo (2004), Leher (2003);, entre outros. Os resultados apontaram que o paradigma do “pensamento complexo” converge aos objetivos do imperialismo capitalista em “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado”, demandas que perpassam pela educação. Ressalta-se, ainda, um retorno ao antigo idealismo filosófico, revestido de pensamento novo e moderno, revelando-se como uma posição reacionária diante das contradições entre este próprio pensamento idealista e as ações empreendidas pelo autor no seio das políticas educacionais pleiteadas pelo capital monopolista.

Palavras-chave: Teoria da complexidade; Políticas educacionais; Educação do Campo.

Resumen: El artículo analiza la teoría de la complejidad de Edgar Morín y sus implicaciones en las políticas educacionales brasileñas, con enfoque específico en la educación campesina. El análisis se realizó a partir de un estudio bibliográfico sobre las obras del autor, los libros “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” y la “La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento”, basándose en los fundamentos teóricos de Souza (2014), Giolo (2004), Leher

(2003), entre otros. Los resultados apuntarán que lo paradigma del “pensamiento complejo” converge a los objetivos del imperialismo capitalista en “adecuar la educación brasileña a las nuevas tecnologías y demandas del mercado”, demandas que atraviesan por la educación. Se resalta, aún, un retorno a lo antiguo idealismo filosófico, revestido de pensamiento nuevo y moderno, revelándose como una posición reaccionaria frente a las contradicciones entre éste propio pensamiento idealista y las acciones emprendidas pelo autor en el seno de las políticas educacionales pleiteadas por el capital monopolista.

Palabras-clave: Teoría de la complejidad; Políticas educacionales; Educación del Campo.

Introdução

O presente artigo resultou-se da disciplina “Educação e Interdisciplinaridade” do *Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI – UPE)* que teve como objetivo discutir uma parte, mesmo que pequena, da bibliografia trabalhada na referida disciplina e sua relação com nosso objeto de pesquisa.

Nossa percepção é de que os problemas da educação não podem ser tratados e investigados de maneira reducionista à base do fenômeno educativo. Isso porque a educação não possui condição de modificar, por ela mesma, os condicionantes sociais, exercendo maiores transformações na sociedade.

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. [...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2011, p. 75).

A educação pode exercer um papel coadjuvante na sociedade, seja na manutenção e legitimação de suas contradições, seja no movimento de sua transformação, a partir da adoção de uma pedagogia crítica e revolucionária. Nesse sentido, a educação se configura a partir das condições histórico-objetivas nas quais se estrutura a sociedade, seja como elemento determinado por ela ou como aspecto de contradição e de luta em busca da superação de tal sociedade. Assim sendo, a educação e a escola, para além de uma preposição de superestrutura, integram a base da estrutura econômico-social. Portanto, ambas necessitam ser analisadas no interior da base estrutural geral da sociedade; no caso em estudo, o contexto da questão agrária e seus componentes: altíssima concentração de terras, crescente expansão do capital com base no agronegócio latifundiário, relações precárias e de altíssima exploração da força de trabalho, dentre outros fatores.

Devemos ressaltar, também, que a experiência formativa na disciplina de “Educação e Interdisciplinaridade” foi muito proveitosa e contribuiu à nossa formação enquanto estudantes de educação em nível de Mestrado. A disciplina teve sua parte teórica dividida, sequencialmente, em três grandes eixos temáticos: conceito de interdisciplinaridade; formação de professores e pesquisa em educação. Assim, tais eixos foram interligados, da conceituação às novas práticas de formação de professores, refletindo-se sobre a possibilidade de novas posturas na pesquisa em educação.

Os textos que compõem a bibliografia da disciplina, em sua grande maioria, foram de grande valia, sobretudo os ligados ao campo da formação de professores (José Contreras; António Nóvoa, Maurice Tardif, Istevan Mészáros, dentre outros). No entanto, nos inquietaram alguns dos textos ligados aos fundamentos conceituais, ligados aos conceitos da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e, sobretudo, ao “paradigma da complexidade”, de Edgar Morin. As considerações “apaixonantes” acerca do texto de Morin por parte de nossos colegas de turma, assim como a desvinculação dessas formulações às relações sociais e à realidade concreta dos sujeitos, nos fizeram estudar com mais afinco e buscar, mesmo que inicialmente, a construção de uma análise crítica a respeito de dois textos de Morin.

Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e “pensamento complexo” - a formulação de uma crítica das implicações dessas teorias na educação

A interdisciplinaridade é apresentada como a primeira perspectiva de superação da fragmentação do conhecimento, que se tornou uma característica expressa na configuração da ciência moderno-burguesa. A operacionalização da interdisciplinaridade na educação pressupõe a busca pela autonomia do saber, buscando superar a fragmentação pelas vias epistêmica, pedagógica e/ou comportamental. No Brasil, se debruçam a estudá-la, autores conhecidos, tais como Ivani Fazenda, Hilton Japiassú e Antônio Joaquim Severino, entre outros. No âmbito epistêmico, para além destes, é notável a influência de pressupostos teóricos internacionais, aos quais destacamos o francês Edgar Morin¹.

A partir das formulações de autores como Morin (2004; 2000), surgem conceituações como as de “complexidade” e “transdisciplinaridade” como princípios² necessários à educação do século XXI. A complexidade é definida por Morin (2000, p. 38) a partir do sentido da palavra *Complexus*

¹ Destaque a partir de duas de suas obras as quais tivemos acesso, leitura e discussão, a saber, *Os sete saberes necessários à Educação do futuro* e *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*.

² Exemplo de trabalho incorporado nesta perspectiva aqui no Brasil, discutido na Disciplina foi *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido* (SANTOS, 2008).

(o que foi tecido junto), sendo também “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN, 2000, p. 64). Daí que surge a interligação com a educação, pois Morin compreende que a educação deve, antes de tudo, operar a reforma do pensamento como base fundamental para se alcançar as condições do “pensamento complexo”. Reformar o pensamento seria a tarefa principal, porque, pela mente, perpassa um núcleo definidor do destino humano, tanto para melhor quanto para pior. “Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital” (MORIN, 2000, p. 75).

Já a transdisciplinaridade, conceito fundamental para a compreensão da teoria da complexidade em Morin, seria um estágio de educação que vai para além das práticas interdisciplinares, em que a parte não se separa mais do todo, inexistindo o tratamento mecânico que é atualmente dado ao conhecimento. Segundo Santos

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do ‘sim’ ou ‘não’, do ‘é’ ou ‘não é’, segundo a qual não cabem definições como ‘mais ou menos’ ou ‘aproximadamente’, expressões que ficam ‘entre linhas divisórias’ e ‘além das linhas divisórias’, considerando-se que há um terceiro termo no qual ‘é’ se une ao ‘não é’ (*quantum*). (SANTOS, 2008, p. 74)

O referido pensamento complexo se contrapõe ao pensamento simples, que é dado como real, concreto, pautado no simples plano material à frente de qualquer sujeito, esse pensamento complexo também se choca ao pensamento especializado. Para Edgar Morin (2000, p.64), “o que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar”. Assim, discutidos estes problemas (que a ciência disciplinar, isolada e fechada em si mesmo não enxergava), o pensamento complexo visa dar solução às desventuras da razão e da hiperespecialização. Pelo menos é isso que entende Morin (2000). Tanto para ele, quanto para a grande tradição das correntes idealistas ou metafísicas, o pensar humano é o condicionante que possibilita, inclusive em termos de fenômenos sociais, tudo acontecer.

Quanto sofrimento e desorientações foram causadas por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XXI! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. *Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras.* O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2000, p. 330) [*Grifo nosso*].

Dessa maneira, a educação do século XXI deve se revestir da complexidade humana e, por meio da reforma unicamente do pensamento, armar homens e mulheres, que devem deixar de ser “brinquedos” inconscientes de suas ideias e de suas mentiras. O paradigma da complexidade nos ensina ainda, segundo Morin (2000, p. 21), que “nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo”, e nos conduz à ideia de que os mitos, as ideias e as crenças “não são somente produtos da mente, são também seres mentais que tem vida e poder” (MORIN, 2000, p. 27). Assim, não interessam as realidades concretas às quais homens e mulheres são integrantes, as difíceis e duras “realidades” das quais fazem parte e que lutam para delas sair. “Realidades”, entre aspas, porque, para Morin (2000, p. 82), paira uma incerteza do real entre os homens, resultado dos seus erros e suas ilusões. “Dessa forma, a realidade não é facilmente legível[...]. Nossa realidade não é outra senão nossa ideia da realidade.”

Nesse mesmo viés, Morin irá desenvolver uma crítica a Marx e Engels ao anunciar, em seu *Os sete saberes necessários à educação do futuro*: “Marx e Engels enunciaram justamente em *A ideologia alemã* que os homens *sempre* elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros” (MORIN, 2000, p.190) [*Grifo nosso*]. O que se verifica, numa leitura mais atenta desse clássico, é que corresponde a uma deturpação, na compreensão do pensador francês, pois a referida frase de Marx e Engels, à qual Morin se refere, encontra-se nas primeiras palavras do Prefácio de *A ideologia alemã*, que, na sua íntegra, coloca:

*Até agora, os homens formaram sempre ideias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. (MARX e ENGELS, 1998, p. 3) [*Grifo nosso*].*

Como se observa, entre a formulação de Edgar Morin, em que cita Marx e Engels, e a original colocação destes (Marx e Engels em 1845-1846), há uma enorme diferença e uma gritante falta de contextualização³: Morin acusa Marx e Engels de que “os homens *sempre* elaboraram falsas concepções de si próprios”. No entanto, o que estava sendo colocado por Marx e Engels era tão somente uma crítica ao pensamento filosófico-idealista daquela Alemanha. A ideologia alemã, cujo

³ O que ao nosso entender ocorre de maneira proposital para induzir o leitor a legitimar seus postulados da “complexidade”, a partir de um suposto pensamento até dos fundadores da teoria marxista (Marx e Engels).

desenvolvimento se dava sob a base de uma sociedade que estava passando pela emergência do capitalismo. Essa ideologia era, dizia Marx, “o núcleo da filosofia atual dos Jovens Hegelianos.” (MARX; ENGELS, 1998, p.3). Núcleo esse do qual, em sua contradição, fazia emergir a filosofia marxista.

Em seguida, Morin (2000, p. 28) utiliza-se de uma citação direta a Marx, sem referenciar-se ou contextualizar o trecho, em que Marx coloca: “os produtos do cérebro humano têm o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares em comunicação com os humanos e entre si”. Tal passagem se encontra, para sua devida contextualização, no primeiro capítulo de *O Capital*, especificamente no tópico quarto, intitulado *O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo*, em que Marx (1996) traça uma analogia do fetichismo da mercadoria com a visão do mundo religioso, em que os produtos do cérebro são vistos com independência. Acompanhemos, do próprio Marx, tal explicação:

A forma valor e a relação de valor dos produtos do trabalho não tem absolutamente nada a fazer com suas naturezas físicas. É unicamente uma determinada relação social dos homens entre si que reveste para eles a forma fantástica de uma relação das coisas entre elas mesmas. Para encontrar uma analogia a este fenômeno, é necessário buscá-la na região nebulosa do mundo religioso. Lá, *os produtos do cérebro humano possuem o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares, em comunicação com os homens e entre eles mesmos*. O mesmo se passa com os produtos da mão do homem no mundo mercantil. É isso que podemos chamar o fetichismo da mercadoria ligado aos produtos do trabalho, desde que eles se apresentam como mercadorias, fetichismo inseparável deste modo de produção (MARX, 1996, p. 187) [*Grifo nosso*].

Como se observa, a referida citação é colocada por Morin (2000), além de inexistir referência, sem a contextualização necessária para as condições de entendimento do postulado – uma posição oportunista, de deturpação e depreciação do marxismo, para legitimar a existência dos produtos da mente como sendo predominantemente independentes.

Nesse mesmo caminho, o intelectual francês insinua que o pensamento marxista foi construído por base no pensamento (apenas no terreno da cabeça de Marx e Engels) em detrimento da prática e da ação revolucionária e insinua que é a consciência dos homens que determina a sua existência, enquanto ser social, sendo que Marx sempre afirmou o contrário: “o modo de produção da vida material condiciona o modo de vida social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Ou seja, a consciência de Marx foi despertada pela sua atuação na luta para

transformar a sociedade, na luta revolucionária do proletariado. Diferente do que induz Morin, ao defender como princípio uma reforma do pensamento.

De tal maneira, percebemos que muitos intelectuais brasileiros construíram diversas críticas ao pensamento de Morin, e lhe refutam, sobretudo, pelas contradições entre suas ideias e suas ações em torno das políticas educacionais, o que veremos adiante. O professor Jaime Giolo⁴, por exemplo, se aventurou na formulação de *Três críticas aos sete saberes necessários à educação do futuro*, chegando à conclusão de que as críticas idealistas impostas à razão, não são aplicadas à razão propriamente dita, mas às reais possibilidades de independência dos sujeitos, sobretudo

[...] em relação às condições de vida que as escravizam. É uma crítica às teorias revolucionárias que fundamentam sua esperança justamente na capacidade e na possibilidade de compreender as leis da história e na capacidade e na possibilidade de organizar um agir coletivo consequente. (GIOLO, 2004, p. 9).

Enquanto encarnamos, em Edgar Morin, a necessidade de reforma do pensamento, não haverá “[...] razões para discutir reforma agrária, reforma urbana, reforma do sistema financeiro e, muito menos, revolução” (GIOLO, 2004, p.12). Não há razões pelas quais o “paradigma da complexidade” deve ser aplicado a uma consciência planetária, tolerante e pacífica a esses problemas que enfrentam os povos de diversos países pobres, atrasados e super-explorados pelo capitalismo imperialista, no qual figuras como Edgar Morin se integra e contribui para sua legitimação.

Morin tem razão quando qualifica o paradigma da complexidade como o pensamento próprio do século XXI, da globalização, da planetarização, da mundialização. Por certo, o capitalismo, como fenômeno complexo, requer um sistema de pensamento que favoreça (recomende, legitime, exija) a abertura das fronteiras para a circulação de seus capitais e suas mercadorias (incluindo força de trabalho), mas, por outro lado, esconda sua real lógica de funcionamento (que é assustadora), por intermédio de entidades espirituais dos mais diversos matizes. (GIOLO, 2004, p. 11-12).

Ao formular teorias como a “teoria da complexidade” Morin colabora para a legitimação capitalista, em sua fase imperialista. Para tanto, ainda atua na estruturação de políticas educacionais, a serviço do capital monopolista, pelo intermédio de interesses de agências como o Banco Mundial. De tal maneira, Edgar Morin “foi um dos mentores da contestada reforma de Claude Allègre, no período de conversão neoliberal de Mitterrand, que pretendia adequar os liceus e universidades às necessidades empresariais.” (LEHER, 2003, p.4). Ainda segundo o autor, naquele início de século,

⁴ Professor da Universidade de Passo Fundo e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pesquisador do NUPEFE (Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo).

“fracassado no centro do capitalismo, o ‘modelo da complexidade’ está sendo vendido como uma nova referência a ser seguida na periferia, em especial no Brasil e na Venezuela, coincidentemente países com grandes mercados educacionais.” (LEHER, 2003, p. 4). Isso, a partir de 2003, quando o Lula, ao assumir o posto da presidência da República, coloca em discussão a reforma universitária, influenciada e indicada pelos interesses econômicos dos monopólios do capital. Conforme denunciava Leher, à época, tal reforma estava sendo moldada

a partir de um tripé constituído pelo *Banco Mundial*, pelo próprio *governo de Lula da Silva* e por uma *ONG francesa, ORUS⁵, dirigida por Edgar Morin*, [...] representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado. (LEHER, 2003, p.1) [*Grifos nossos*]

Emergiram, assim, críticas à referida reforma tanto de dentro das universidades, em geral, quanto por parte de intelectuais da educação, em particular. A contestação residia no fato de que a reforma proposta contrariava os princípios da universidade pública, gratuita e democrática, comprometida com a livre produção do conhecimento, sem maiores amarras aos interesses econômicos do imperialismo. Segundo Leher (2003; 2014), a reforma foi defendida a “ferro e fogo”, insinuando inclusive o uso de coerção contra os que se opusessem a ela. Era um acordo político que concretizava a condição político-econômica semicolonial do país, na coalizão de classes dominantes locais em conformidade com os interesses dos centros hegemônicos do capital. Modelo que condicionava também outros países da América, a exemplo de Argentina, México, Venezuela, etc. “Os operadores do ORUS pensam que, com o seu projeto, os atrasados latino-americanos poderão ser finalmente ‘civilizados’ pelo que Morin denomina pensamento ‘complexo’”. (LEHER, 2003, p. 4).

De tal maneira, o Observatório Internacional de Reformas Universitárias - ORUS direcionou os caminhos da reforma universitária do governo Lula da Silva, patrocinado pelo Banco Mundial. Em 2003, realizou-se o Seminário Internacional Universidade XXI⁶, cuja proposta era a promoção de uma discussão aberta e “democrática” a partir dos pressupostos da reforma obtidos através de uma consulta na internet, que anunciava: “O MEC quer saber o que pensa e o que espera

⁵ Observatório Internacional de Reformas Universitárias – ORUS, que é uma Organização Não Governamental – ONG. (www.orus-int.org). A Rede ORUS é formada por uma organização central, ORUS Internacional (presidida por Edgar Morin), e por um conjunto de observatórios locais - Venezuela e Brasil, assim como observatórios locais em países como África do Sul, Bolívia, México, Uruguai e Chile.

⁶ Realizado nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2003, em Brasília.

a sociedade brasileira do ensino universitário, para poder prosseguir a reforma e, com isso, adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado.” (LEHER; MOTTA, 2014, p. 72).

Embora houvesse registrado que o MEC estava querendo saber o que “pensa e deseja” a sociedade brasileira, o principal objetivo já estava anunciado: “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado” capitalista, em sua fase de reestruturação, cujas demandas perpassavam a educação. Ou seja, “a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, *empreendedorismo*, produtividade, profissionalização por competências, etc.” (LEHER, 2003, p. 6).

A referida reforma era apenas mais uma das políticas do Estado brasileiro na operacionalização dos interesses ligados ao capital monopolista internacional. A partir da década de 1990, se faz presente uma constante interferência de agências do imperialismo nas políticas da educação brasileira em geral, assim como na educação a ser oferecida, no campo em particular (SOUZA, 2014). As políticas educacionais do Estado passam a ser delineadas pela influência do Banco Mundial, tanto em relação a sua elaboração, ao financiamento e ao controle das mesmas. A preocupação do Banco Mundial é que esse processo educativo deve vir subsidiado por medidas focalizadas e capazes de “aliviar a pobreza”, para garantia do “controle social”. Políticas compensatórias como “Bolsa Família”, “Bolsa Escola”, foram orientações para coerção das massas em torno de um Estado, cuja forma de governo se expressa como demoliberal, alicerçado nos ditames do grande capital financeiro e monopolista internacional (imperialismo).

As políticas imperialistas aplicadas pelo Estado brasileiro na Educação camponesa

No íterim das políticas de educação definidas pelo Banco mundial, “as novas tecnologias e os novos métodos de produção, dependem de uma força de trabalho bem qualificada e intelectualmente flexível” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 2, tradução nossa). Assim, o maior desafio educacional dos países de Terceiro Mundo “é o aumento do nível de educação e a capacitação da mão de obra”. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 1). Uma educação, portanto, que defina um quadro de sujeitos minimamente qualificados, passivos e operantes da grande engrenagem do sistema capitalista.

Em um dos documentos básicos do Banco Mundial – que dá partida à gestação das políticas de educação para os países “subdesenvolvidos” – produzido a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), observa-se a objetiva propagação de uma ideia da “*equidade*” no acesso de todos à educação, ainda que propicie a adaptação dos camponeses e dos trabalhadores às novas tecnologias e à dinâmica de produção agrícola do grande capital:

Os conhecimentos de aritmética elementar ajudam aos agricultores a estimar os rendimentos de atividades anteriores e os riscos de atividades futuras, em tanto que o saber ler e escrever lhes ajuda a aplicar apropriadamente a tecnologia agrícola moderna (por exemplo, os produtos químicos agrícolas, os fertilizantes artificiais e as novas variedades de sementes) para manter registros. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 4).

Assim, a educação necessária é aquela que forma uma base de “*capital humano*” que atenda às novas técnicas do sistema produtivo e que seja suficiente para a demanda de exploração da força de trabalho:

A capacidade de um país para aplicar a tecnologia moderna à produção agrícola e industrial depende em grande medida da *qualidade de seu capital humano*. [...] A quantidade de adultos dos países em desenvolvimento com nível de instrução necessário para produzir, adquirir e aplicar as tecnologias modernas à produção agrícola-industrial é perigosamente baixa. (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 12) [*Grifo nosso*].

Como se vê, a política de esvaziamento do campo, por meio da expropriação dos camponeses de suas bases fundiárias, é atrelada à educação e ao processo educativo de maneira geral, a partir da teoria de formação de “capital humano”⁷. Ideologicamente, os discursos são impetrados internamente e as reformas educacionais são realizadas para ajustar a educação às demandas dessa nova fase capitalista. Conforme Frigotto (2006, p. 40), “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” Torna-se necessário formar trabalhadores com certas “habilidades e competências”, conforme as exigências do sistema econômico. No campo, não se almeja analfabetos, mas um “nível de instrução” mínima para os trabalhadores e camponeses, a fim de que se habilitem às tecnologias de produção agrícola-industrial do capital.

⁷ No Brasil, a teoria do “capital humano” foi incorporada à educação na década de 1960, nas reformas de ensino, para adequar a educação aos interesses econômico-sociais que acompanhavam, desde aquele momento, a chamada “modernização” agrícola e industrial do país. Assim, “toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico.” (FRIGOTTO, 2006, p.27).

De tal maneira, com a propagação da teoria do “capital humano”, há outras implicações e sérias consequências para a sociedade. Isso porque, segundo Frigotto (2006), do ponto de vista ideológico, a referida teoria procura naturalizar “[...] o conflito de classes, o antagonismo capital-trabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático – pelo trabalho, especialmente, pelo trabalho potenciado com educação, treinamento etc.” A dominação, as mazelas sociais, os altos níveis de exploração do trabalhador não são responsabilidades do capital, mas existem pela falta de “recursos humanos” qualificados.

Assim, as políticas educacionais vão sendo elaboradas a partir de determinados preceitos (equidade, capital humano, competências e habilidades, individualismo, dentre outros.) das agências multilaterais e dos teóricos do capitalismo. Dessa maneira, Souza (2014) concorda que praticamente toda a política educacional brasileira é produto da intervenção e influência do Banco Mundial:

A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada ‘gestão democrática’, o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, etc. (SOUZA, 2014, p. 127).

O capital estrangeiro, através do Banco Mundial e de suas demais agências “multilaterais”, intervém na educação por meio das políticas educacionais e do financiamento de programas e projetos educacionais que fazem parte da reestruturação do capitalismo. Nesse sentido, de que maneira a legislação e as políticas educacionais passaram a abordar a educação do campo, a partir da década de 1990? Para responder a esta indagação, faremos uma breve análise da legislação educacional brasileira, erigida a partir da década de 1990, e sua relação com as referidas políticas do Banco Mundial.

Com a chamada “redemocratização” do país, elaborou-se a atual Carta Constituinte em 1988 e, a partir dela, uma série de documentos foram construídos em razão das reformas educacionais implementadas, dentre os quais destacamos: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394/96) (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172/2001) (BRASIL, 2001); e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Assim, por esses documentos-base da educação nacional, observaremos o descaso e a negligência à educação do campo, a partir de tais reformas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional emergiu das ideologias e políticas do Banco Mundial, retratadas mais acima, para a educação, por meio dos princípios do neoliberalismo. Segundo Cunha (2013), por meio de um neotecnicismo pedagógico, a ideia de desenvolver

“competências”, “revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo [...]”. Sendo ainda que, “a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos.” (CUNHA, 2013, p. 8).

No que tange à educação do campo, a LDB representou a continuidade do tipo de educação (rural) e excludente já existente. O art. 28 da referida Lei assegura apenas que “[...] os sistemas de ensino promoverão as *adaptações* necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996, p.10) [*Grifo nosso*]. Ou seja, conforme Souza (2014, p.129), “propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo.” Dessa maneira, a LDB, mesmo garantindo o direito à educação das populações camponesas, não garantiu a perspectiva de uma educação popular e de massas, cuja construção emergisse das necessidades dos próprios sujeitos do campo. Ao contrário disso, ocorreu a municipalização do ensino fundamental e as escolas do campo foram sendo paulatinamente fechadas. Para Souza (2014, p. 129) essa “é estratégia de desocupação do campo sendo executada”. O que ocorre, também, por vias do processo educacional.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), por sua vez, veio legitimar a referida “desocupação” do campo (nas expropriações camponesas), quando instituiu, neste início de século, a política de fechamento das escolas⁸ (multisseriadas) situadas no seio das comunidades camponesas e a institucionalização da política de transporte escolar para levar os alunos às escolas centralizadas. E, para atender aos interesses do capital por força de trabalho, como enfatizado no documento do Banco Mundial, o PNE propõe as escolas técnicas de formação profissional específica e permanente para a população do campo, “[...] levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades da atividade agrícola na região” (BRASIL, 2001, p. 50), “peculiaridades” essas baseadas em atender à demanda do setor do agronegócio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborados pela orientação das políticas do Banco Mundial, marcam o retorno ao antigo discurso das “diferenças” e ao antigo ideário da “igualdade”, para mascarar as desigualdades sociais e as contradições de classes. Segundo os PCNs, “se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de

⁸ Arraigado pelo discurso da má qualidade da educação nas escolas de tipo multisseriadas (unidocentes), também propagadas como “escolas isoladas”, de difícil acesso para às políticas de educação, da merenda escolar e da avaliação educacional. No entanto, estas eram escolas que se situavam no seio das comunidades camponesas e possibilitava a integração interna destas com seu modo de vida e produção.

aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, [...] o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.” (BRASIL, 1997, p. 28). Da mesma forma que a LDB, os Parâmetros advogam que os temas “[...] exigem *adaptações* para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola.” (BRASIL, 1997, p. 45) [*Grifo nosso*].

Justificam e propõem as “adaptações” de um currículo centralizado para atender às necessidades educacionais dos camponeses. Mesmo essa precária educação, pautada nas “adaptações” necessárias à vida da população rural, não é aplicada com precisão em muitos espaços do vasto território nacional; em outros, prevalece a expansão das fronteiras agrícolas, acarretando no fechamento das escolas como estratégia de retirada dos camponeses das terras.

Breve panorama da situação educacional no campo brasileiro

A questão principal do sistema educacional brasileiro para o século XXI é: qual paradigma de conhecimento será utilizado? Reside em reformar o pensamento ou em democratizar o conhecimento e o acesso à educação? São importantes perguntas, tendo em vista os diferentes dados sobre a educação brasileira no campo referentes às últimas décadas, que demonstram a continuidade de uma catástrofe educacional. Predominam, ainda, velhos problemas, como o analfabetismo quase generalizado. Mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental, sendo que 39% são analfabetas e 43% possui o ensino fundamental incompleto. O analfabetismo chega a 45,7% para as mulheres e 38,1% para os homens (IBGE, 2006). Verifica-se também que “[...] apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que dão aula em zonas rurais no país têm curso superior. Eles chegam a ganhar até 60% menos que os docentes da zona urbana.” (SOUZA, 2012, p. 165).

No ano de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou uma pesquisa sobre o *Panorama da educação no campo*. Alguns dos dados nos chamam a atenção: pouco mais de um quinto dos jovens da área rural, na faixa etária de 15 a 17 anos, estão frequentando o ensino médio. Na região Nordeste, apenas 11,6% desta faixa etária frequenta o ensino médio. Outro dado aponta que “a escolaridade média da população com 15 anos ou mais que vive na zona rural (4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos) [...]” (INEP, 2007, p. 14).

A referida pesquisa do INEP ainda revelava, à época, que, “dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino da 5ª à 8ª série.” (INEP, 2007,

p.37). Essa realidade não pode ser tratada como uma mera “carência de escolas rurais”, como se elas nunca tivessem existido. O que impede sua existência é o agudizamento da luta de classes no campo, que se expressa pelo contínuo e progressivo crime de fechamento de milhares de escolas do campo. Crime esse que foi analisado por pesquisadores da Educação do Campo, ao publicarem, em agosto de 2015, um artigo no qual Taffarel e Munarim (2015, p. 46) retratam que, entre 2005 a 2015, “o número de escolas do campo brasileiras fechadas é enorme. As escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas.” Segundo os autores, somente no ano de 2014, mais de 4 mil escolas foram fechadas, “quase absolutamente todas no campo.” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 47).

O esvaziamento da educação escolar não compreende apenas o âmbito dos conteúdos. Compreende, também, a própria inexistência das escolas, devido a esse intenso processo de fechamento, fundamentalmente, das escolas do campo. Esse processo foi desencadeado a partir da institucionalização da política de transporte escolar, ainda na década de 1990, e sua consequente transformação, não em uma política propriamente de educação, mas em uma política de transporte (negócio), cujos interesses privados se sobrepõem à educação pública.

O processo de fechamento de escolas no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas políticas, ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a sua municipalização, processo que resultou no fechamento de milhares de escolas multisseriadas. Enquanto os estudantes das unidades desativadas foram obrigados a se transferir para centros urbanos, em escolas maiores e distantes de suas realidades.

Nesse processo de destruição das escolas do campo, entre 1995 e 2017, mais de 60 mil escolas foram fechadas, ou seja, significa dizer que oito escolas foram fechadas por dia no país. Tal realidade ganhou destaque, recentemente, sobretudo pela relação construída entre política e estética no projeto coletivo *Expedição Catástrofe: por uma arqueologia da ignorância*, realizado por diversos artistas, urbanistas e designers brasileiros⁹. Esse projeto de expedição artístico-arqueológica foi

⁹ Para outras informações do projeto, ver: <https://expedicaocatastrofeblog.wordpress.com/>

realizado nos três estados com maior índice de fechamento de escolas, respectivamente, Goiás, Minas Gerais e Bahia.

O quadro delineado por 32,5 mil escolas rurais fechadas em 10 anos passou a figurar um vasto parque arqueológico disperso no território nacional povoado de ruínas espaciais. *Escolas – casebres, escolas-desertos, escolas-ermos*; coberturas, paredes e fundações em desmoronamento; ervas daninhas invasoras de equipamentos públicos; quadros negros silenciosos; mobiliários pemetas, esfacelados. *Ecos do vazão aberto pelas políticas públicas de educação, agricultura e urbanização.* (EXPEDIÇÃO..., c2017, [Grifos do autor].

Tal crime deliberado de fechamento das milhares de escolas do campo, praticado pelos governos FHC, Lula, Dilma e aprofundado por Temer é reflexo da política de esvaziamento do campo, integrada à estratégia expansionista do imperialismo, cujas políticas de educação ganham forma e elaboração de acordo com os interesses da estrutura econômico-social vigente. “O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção.” (FRIGOTTO, 2006, p. 24-25).

Assim, a tarefa que nos incube, enquanto professores, pesquisadores e estudantes, torna-se a de investigar, compreender e denunciar à sociedade os crimes cometidos pelo Estado brasileiro, associados às novas estratégias do imperialismo - evidenciadas neste trabalho a partir do campo da educação. Além disso, cabe-nos conclamar a população ao direcionamento da luta popular, rumo à construção de uma outra sociedade possível: a de uma nova democracia.

Considerações finais

A inquietação perante os fundamentos conceituais da “teoria da complexidade” e suas implicações para a educação nos possibilitaram a maturação de um estudo sobre o pensamento de Morin (2000) e a ideia de que a consciência e o pensamento dos homens é que determinam as suas condições de existência e de ação. Partindo disso, a educação deve tão somente operar a reforma do pensamento, pois esta seria a tarefa principal da educação: aplicar o “paradigma da complexidade” para gerar uma consciência planetária, tolerante e pacífica.

Assim, todos os problemas de ordem social e material se resolverão por si mesmos e pelo desenvolvimento do pensamento complexo. Não adiantaria, portanto, lutar por reforma agrária e por educação do campo, pois as mesmas são lutas incumbidas na incerteza do real de que os homens acreditam fazer parte, resultado dos seus erros e suas ilusões, não sendo uma realidade concreta, mas uma “ideia” que possuem da “realidade”. Ou seja, os homens sem-terra do campo

acreditam que são despossuídos da terra e que são oprimidos pelo latifúndio e pelo capitalismo, assim caem no erro e na ilusão de lutar pela terra.

Refletimos que a perspectiva teórica de Morin, aqui apresentada, ao passo que encontra adeptos e discípulos, grupos de pesquisa, círculos de pensamento, etc., encontra também estudiosos progressistas que a enxergam como uma perspectiva legitimadora da submissão que o capital opera no Brasil e nos demais países de capitalismo atrasado. Além do alto nível de um antigo idealismo filosófico revestido de pensamento novo e moderno, as contradições entre esse pensamento idealista e as ações empreendidas em torno das políticas educacionais pleiteadas pelo capital monopolista, considera-se uma posição reacionária deste educador, que formula “saberes à educação do futuro”.

O paradigma do pensamento complexo converge rumo aos objetivos do imperialismo em “adequar a educação brasileira às novas tecnologias e demandas do mercado”, demandas que perpassam a educação. Decorrem, para isso, da necessidade de formação de “capital humano”, necessário para atender às novas técnicas do sistema produtivo e suficiente para a demanda de exploração da força de trabalho pelo capital. Para tanto, a partir da década de 1990, a legislação e as políticas educacionais passaram a abordar a educação como formação para a cidadania e para o “mundo do trabalho”. No campo, mesmo garantido o direito à educação das populações camponesas, essa mesma legislação não garantiu a perspectiva de uma educação popular e de massas, cuja construção emergisse das necessidades dos próprios sujeitos do campo. Ao contrário, ocorreu a municipalização do ensino fundamental e as escolas do campo foram sendo paulatinamente fechadas, até os dias de hoje. Diante dessas condições, os filhos dos camponeses são forçados a ir às escolas nucleadas e centralizadas nos maiores povoados, zonas urbanas e distritais.

A histórica negligência e disparidade educacional, sobretudo, das quais são vítimas os sujeitos do campo, está respaldada na continuidade de uma crise educacional. Ainda reinam velhos problemas, como o analfabetismo quase generalizado no campo. Dessa maneira, o nosso engajamento político na luta de classes não reside em defender, enquanto professores, pesquisadores e militantes, a reforma do pensamento; mas sim, a luta engajada nas trincheiras da democratização do conhecimento, em defesa do ensino público e a serviço do povo, atrelada à luta por uma nova sociedade. Não somente no que diz respeito ao acesso à educação formal, mas na construção de possibilidades de uma educação científica e popular, “num povo que cumpra

conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve ser dirigida por seus próprios homens” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 127) e não por ditos pensadores representantes da ideologia burguesa e perversa do capital.

Lista de Documentos:

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 9 jan. 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BANCO MUNDIAL. El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política. In: **CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**, mar. 1990, Bangkok.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.13-52.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Agropecuário de 2006.** Ano 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007. 44 p.

Referências bibliográficas:

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

EXPEDIÇÃO catástrofe: por uma arqueologia da ignorância. Wordpress, 2017. Disponível em: <<https://expedicaocatastrofeblogger.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIOLO, Jaime. **Três críticas aos sete saberes necessários à educação do futuro.** V seminário de pesquisa em educação - Região Sul - V ANPED SUL, 2004. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2004/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LEHER, R. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 16 dez. 2003.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de Universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. vol. 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.37 jan./abr. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. Capitalismo burocrático e educação do campo na Amazônia Ocidental: semicolonialismo e semifeudalidade. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, Ano 5, v. IX, n. 2, Jul-Dez, 2012, pp. 161-176.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.