



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINNESH ROSSY DA SILVA RAMOS

**A PESQUISA DIDÁTICA NA EXPERIÊNCIA DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA:
CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO CIENTÍFICA DE
PROFESSORES**

Salvador

2013

LINNESH ROSSY DA SILVA RAMOS

A PESQUISA DIDÁTICA NA EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA: CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO
CIENTÍFICA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Júnior

Salvador

2013

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

R144p Ramos, Linnesh Rossy da Silva
A Pesquisa didática na experiência da Licenciatura em Educação do
Campo da UFBA : contribuição à formação científica de professores /
Linnesh Rossy da Silva Ramos. – Salvador, 2013.
119 f. : il.

Orientador: Claudio de Lira Santos Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Professor – Formação. 2. Licenciatura em Educação do campo –
Universidade Federal da Bahia. I. Santos Júnior, Claudio de Lira, orient.
II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 371.13

LINNESH ROSSY DA SILVA RAMOS

A Pesquisa Didática na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA:
contribuição à formação científica de professores.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, arguida pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior (Orientador)
UFBA

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel
UFBA

Prof. Dr. Mauro Titton
UFSC

Salvador, 23 de Agosto de 2013.

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores do campo brutalmente assassinados por lutarem contra a lógica do capital e construírem a luta pela sociedade socialista. Em especial ao Seu Mamedi do Assentamento Mártires de Abril localizado em Mosqueiro, cidade de Belém-PA.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer aos trabalhadores que produzem as condições materiais de sobrevivência e que deram condições para que meus estudos fossem concluídos. Da minha vida, prometo fazer uma construção e dedicação na militância e nos estudos em busca do projeto histórico socialista.

À minha mãe por ter confiado e apoiado a minha decisão em estudar na Bahia e ter me ajudado nos momentos mais difíceis com a experiência de uma mulher trabalhadora. Obrigada por ter colocado os meus estudos em primeiro lugar durante toda a minha vida.

Aos meus irmãos pelo amor, carinho, apoio e dedicação durante todos os anos.

Às amigas camaradas que deram o suporte e acolhimento na minha chegada em terras baianas. Sem vocês certamente tudo seria mais difícil. Obrigada Nayara, Morena, Flávio, Gabriel Soares, Thiago, Marcio e Adler por me proporcionarem momentos de satisfação em ter conquistado a sincera amizade de vocês.

Às minhas companheiras que dividiram um lar comigo e que sempre me ajudaram nos momentos difíceis. Obrigada Gica por ter sido a companheira que seguiu comigo para o desafio de viver e estudar na Bahia. À Lívia pela nossa amizade de infância e que nesses anos convivendo num lar só demonstrou que nosso amor rompe fronteiras. À Carolina Baiana por ter segurado comigo os últimos momentos de tensão ao final desta dissertação e ter me proporcionado momentos que me garantiam ainda mais a certeza de que estamos certas em vir procurar este referencial teórico.

Aos meus amigos de longa data do Gentil que demonstram a cada ano que crescer com amigas verdadeiras são uma das melhores coisas que construímos na vida.

Aos colegas da III Turma de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, promovida pelo Grupo LEPEL, em especial aqueles que dividiram nossa residência com muitos estudos, discussão e diversão: Samily, Isaac e Gica.

Ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) por ser referência na minha juventude pela luta contra o capitalismo na construção do Socialismo, e aos meus camaradas do PSOL que compreenderam meu afastamento devido à conclusão dos estudos.

À Leila, Breno e Sara por demonstrarem a cada ano a camaradagem e a amizade que construímos ao longo do tempo.

Aos professores, amigos e companheiros de Belém que lutam por outras bases na Educação Física e foram/são referências de luta para mim, em especial os da Universidade Estadual do Pará e Universidade Federal do Pará.

Aos companheiros e companheiras do Movimento Nacional Contra a Regulamentação, por unificarem a luta contra o Sistema CREF/CONFEEF. Em especial ao núcleo de Belém e Salvador.

Aos que constroem diariamente a rede LEPEL, importante referência de formação para a juventude, em especial para a Educação Física brasileira. Em especial Murilo, irmão, camarada, “brother” que deu abrigo em momentos de tensão e de farras; a fiel amiga Melina por continuar a

ser uma grande referência de dedicação desde os tempos do movimento estudantil; à Tina Paraíso por ter me apresentado nestes anos com seu ombro, sua sincera amizade e companheirismo! É uma honra estudar e conviver ao lado de vocês.

Aos colegas que dividiram as disciplinas da pós-graduação e proporcionaram momentos de elevadas discussões sobre vida, militância e estudos. Em especial: Elson Moura, Fernando Cunha, Carol Nozela, Cristina Paraiso, Murilo e Érica Suruagy.

Aos professores da rede LEPEL que dedicam suas vidas para que jovens tenham acesso ao que de melhor a humanidade produziu.

À professora Celi Taffarel por ser um farol que ajuda os jovens na referência do que é uma vida dedicada ao futuro das novas gerações. Obrigada por ter mantido as portas das possibilidades sempre abertas.

Ao professor e orientador Cláudio Lira pela dedicação na elaboração dos meus estudos desde 2009 e que culmina em 2013 com uma dissertação. Obrigada pela amizade e pelas orientações de vida que me ajudaram a percorrer este caminho.

Às amigas e colegas de trabalho com quem pude dividir a experiência de ajudar na execução da Licenciatura em Educação do Campo. Em especial Jaque, Viviane, Carol Nozela, Geiza, Ellen, Mynna e Marize.

Ao amigo e companheiro Mauro Títton por ser uma grande referência desde os tempos de movimento estudantil, e de sempre ter contribuído com minha formação. Meus sinceros agradecimentos em aceitar fazer parte da banca. Para mim é uma enorme satisfação.

À Tia Gesse, Lucas, Leonardo e Rafael Pessoa por terem se tornado outra família que a vida na Bahia me proporcionou. Obrigada pelo acolhimento e amizade.

Ao Marcelo Segalla (Osama) pelo belo incentivo do pudim de Nutella, pela amizade sincera e companheirismo.

A todos que apenas minha memória não permitiu serem citados, mas que contribuíram direta ou indiretamente na construção desse trabalho, os meus sinceros agradecimentos!

RAMOS, Linnesh Rossy da Silva. **A Pesquisa Didática na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: contribuição à formação científica de professores.** 119 f. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

RESUMO

Como objetivo geral desta pesquisa buscamos contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Socialista a partir da análise da experiência da pesquisa didática na formação de professores para o campo. Como objetivos específicos, tivemos: a) levantar dados da formação de professores para o campo no contexto de luta pela reforma agrária e crise do capital; b) apresentar a disputa pela direção de projeto/concepção de formação humana da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia, na lógica de implementação de programas federais; c) apresentar quais elementos da pesquisa didática e em que grau estes permitem o desenvolvimento da atitude científica dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo. Elaboramos a seguinte pergunta síntese de nosso trabalho: quais os elementos da pesquisa didática da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia permitem realizar a formação de professores para o desenvolvimento de uma atitude científica que não dicotomize ensino e pesquisa perante a realidade? Como hipótese de trabalho levantamos e confirmamos que a formação de professores referenciada na pesquisa didática com clareza da Teoria do Conhecimento, Teoria Pedagógica, das Metodologias Específicas e com Projeto Histórico definido contribuem com a superação da fragmentação entre ensino/pesquisa e, portanto, trabalho manual/intelectual. Para se atingir o objetivo e responder à pergunta científica para identificar a validade das hipóteses e apresentar novas sínteses, nos utilizamos do Materialismo Histórico Dialético enquanto teoria do conhecimento, e das proposições metodológicas elaboradas por Kosik.

Palavras-Chave: Educação do campo; formação de professores; formação científica.

RAMOS, Linnesh Rossy da Silva. The research teaching as a possibility of overcoming the division between teaching and research in teacher education. Experience Degree in Education Field UFBA. 119 f. In 2013. Thesis (Master) – Faculty of Education, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

ABSTRACT

As a general objective of this research we aimed to contribute to the development of Socialist Pedagogy from the analysis of the experience of didactic research in teacher formation for the rural areas. As specific objectives, we had: a) collect data from teacher formation to the rural areas in the context of the struggle for agrarian reform and capital crisis; b) submit to the dispute the direction of the design / conception of human formation in the Degree in Rural Education of Federal University of Bahia, in the federal programs logic of implementation; c) to present which elements of didactic research and to what extent they allow the development of scientific attitude of students of Degree in Rural Education. We prepared the following synthesis question of our work: what elements of the didactic research Degree in Rural Education of the Federal University of Bahia allow to conduct teacher formation for the development of a scientific attitude which not dicotomize teaching and research in face of the reality? As a raised working hypothesis that was late confirmed, we saw that the formation of teachers referenced in didactic research with a clear view of the Theory of Knowledge, Pedagogical Theory, Specific Methodologies and a defined Historic Project contribute to overcoming the fragmentation between education / research and hence manual/ intellectual labor. To achieve our objectives and to answer the scientific question and to identify the validity of our hypotheses and to present a new synthesis, we used the Dialectical Historic Materialism as a theory of knowledge, and the methodological proposals developed by Kosik.

Keywords: Rural Education; teacher formation; scientific formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Projeto de Lei Orçamentária 2012	p. 33
Gráfico 02	Panorama Geral de TCCs por categoria	p. 90
Gráfico 03	Panorama geral da variável "Fundamenta"	p. 97
Gráfico 04	Variável "Fundamenta Parcialmente"	p. 100
Gráfico 05	TP-Tendências Pedagógicas Gerais	p. 101
Gráfico 06	Teoria do Conhecimento por correntes - Universo Geral	p. 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Tipos de Conflitos em números absolutos por ano	p. 47
Quadro 02	Conflitos por região	p. 47
Quadro 03	Ocupações e acampamentos	p. 48
Quadro 04	Categorias Sociais envolvidas em conflitos	p. 48
Quadro 05	IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental	p. 66
Quadro 06	IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental	p. 66
Quadro 07	IDEB Ensino Médio	p. 66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC - Atividade Curricular em Comunidade

APP's - Áreas de Preservação Permanente

CAIs - Complexos Agroindustriais

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CTNBio - Comissão Técnica Nacional de Biossegurança

EFASE - Escola Família Agrícola do Sertão

GM - Guerra Mundial

IBGE - Instituto Brasileiro de Estudos de Geografia e Estatísticas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LEC - Licenciatura em Educação do Campo

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PDF - Portable Document Format

PH - Projeto Histórico

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência

PME - Pesquisa Mensal de Emprego

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSB - Partido Socialista Brasileiro

RA - Reforma Agrária

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNA - Sociedade Nacional da Agricultura

SRB - Sociedade Rural Brasileira

TC - Teoria do Conhecimento

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

THC - Teoria Histórico-crítica

TP - Teoria Pedagógica

UDR - União Democrática Ruralista

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade de Sergipe

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
1. A PROBLEMATICIDADE DO PROBLEMA – CRISE DO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES.....	30
1.1 Uma análise a partir da Questão Agrária Brasileira	39
2. A DISPUTA DE PROJETOS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO E DA CIDADE.....	53
2.1 A formação de professores sob a lógica da implementação de programas	64
3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PESQUISA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE ENSINO/PESQUISA.....	77
3.1 A Pesquisa Didática como possibilidade de unidade entre ensino e pesquisa na formação de professores para o campo	83
4. ANÁLISE DOS DADOS	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

O presente estudo encontra-se entre aqueles que pretendem investigar a formação de professores de forma a constatar, explicar e propor superações aos problemas identificados a partir do real concreto. Assim, esperamos nos somar a outros trabalhos que, através do conhecimento científico, puderam contribuir com a discussão da formação de professores na perspectiva da classe trabalhadora a partir da luta de classes. Dessa forma, o projeto se articula com a pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL) “Problemáticas significativas do trabalho pedagógico na produção do conhecimento, na formação de professores e nas políticas públicas”.

Pretendemos com este estudo contribuir com o desenvolvimento da Linha Teoria Marxista, Pedagogia Socialista e Currículo, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Destarte, nos somamos a outros trabalhos que investigaram a formação de professores, tais como Santos Junior (2005), Títton (2006), Carvalho (2003) e Alves (2010). Tal problemática também se articula dentre as pesquisas realizadas no âmbito da Educação do Campo, haja vista a inserção do grupo LEPEL em programas e ações desta área, com o intuito de acumular estudos e experiências que contribuam com a luta dos trabalhadores do campo.

Este grupo vem há mais de dez anos acumulando conhecimento e contribuindo concretamente com a Educação do Campo ao: ministrar a disciplina ACC - Atividade Curricular em Comunidade em Áreas de Reforma Agrária; coordenar em 2005 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; coordenar no Estado da Bahia a formação continuada de professores do campo através do Programa Escola Ativa; e, atualmente, executar o projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. Neste sentido, esta pesquisa também se articula dentre aquelas que compreendem a educação do campo como parte de projetos em disputa na luta de classes, entre os trabalhadores do campo e os capitalistas. Estas disputas se inserem no contexto da questão agrária brasileira.

A Educação do Campo no Brasil não pode ser discutida, pensada, tratada, encaminhada fora do marco da questão agrária, da questão agrícola e da questão da reforma agrária. Ela diz respeito à soberania alimentar, à produção dos alimentos, à vida no campo, à forma de produção que está se desenvolvendo no campo. Diz respeito a dois modelos que se confrontam: de um lado o modelo agroexportador, baseado no latifúndio e no agronegócio, e de outro o modelo da agricultura familiar a agroecologia. (TAFFAREL, 2011, p. 10).

Desta forma, esta pesquisa também se articula no conjunto de outras investigações acerca da educação do campo, como Felix (2011), Albuquerque (2010), Títton (2011) e D'Agostini (2009).

Partimos do entendimento que a educação é substancial na transmissão da cultura humana acumulada para as novas gerações de modo a garantir a continuidade do desenvolvimento da humanidade. Concordamos, portanto, com Leontiev (1977, p. 51), ao explicar o processo de desenvolvimento histórico do ser humano e sua relação com a cultura produzida pelas gerações mais velhas. Entende que

“Com efeito, o próprio homem e as suas condições de vida continuaram a transformar-se no decurso da história. As aquisições acumuladas ao longo da evolução foram transmitidas de geração em geração, o que podia por si só assegurar a continuidade do progresso histórico”.

E mais adiante o autor nos retrata o importante papel da educação nesse processo, pois “[...] quanto mais a humanidade progride, mais os resultados acumulados pela prática social e histórica enriquecem, mais importante se torna o papel da educação e a execução desta tarefa” (idem, p.60).

Do mesmo modo Saviani (2008) defende, na formulação da Teoria da Pedagogia Histórico-crítica, a função social da escola em transmitir o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade às novas gerações. Situamos-nos dentre os trabalhos que defendem que o conhecimento científico é um bem cultural produzido pelo conjunto dos homens, e por isso deve ser acessado como a forma mais elaborada que a humanidade construiu para conhecer o real.

No contexto de crise estrutural do capital a disputa de projetos para a formação da classe trabalhadora coloca no centro da questão o embate às pedagogias hegemônicas que esvaziam a escola de conteúdo e desvalorizam o trabalho pedagógico ao não garantir a produção direta e intencionalmente em cada indivíduo singular da humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008).

A partir das reivindicações da classe trabalhadora no campo, organizada em movimentos sociais reivindicatórios ou questionadores, o curso da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA se insere num contexto que busca contribuir com a formação de professores visando garantir o acesso ao conhecimento elaborado nas escolas do campo. A partir da defesa do materialismo histórico e dialético como teoria do conhecimento que permite enxergar além do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2011), a Licenciatura buscou formar professores comprometidos em alterar a organização do trabalho pedagógico das escolas e para isto buscou desenvolver uma atitude científica nos alunos durante todo o percurso curricular.

A estratégia utilizada foi a da Pesquisa Didática como instrumento pedagógico que desenvolvesse as capacidades teóricas e psíquicas necessárias, demonstradas na construção de uma monografia de base. Monografia esta que buscou articular os problemas encontrados na realidade das escolas do campo, tanto no que diz respeito ao seu entorno, como no que tange ao trabalho pedagógico dentro de sala de aula (FREITAS, 2011).

A Pesquisa Didática se valeu da articulação da teoria do conhecimento marxista à teoria pedagógica histórico-crítica e a uma metodologia específica crítico-superadora, articulada ao projeto histórico socialista. Desta forma, buscou-se desenvolver no aluno a atitude científica de problematizar a prática social e com a instrumentalização poder identificar possíveis respostas de conjunto na unidade teórico-metodológica, a partir da Pesquisa Matricial da Educação do Campo que levanta problemáticas significativas em relação à formação de professores, ao trabalho pedagógico, à política pública e à produção do conhecimento sobre a educação do campo.

Entretanto, o curso de formação de professores para o campo da UFBA sofreu contradições ao adentrar na lógica precarizada das universidades federais. Assim as condições materiais para que seja efetivado, objetivamente, um trabalho pedagógico de intensivo acompanhamento aos alunos em conjunto com os movimentos sociais não foram dadas. Com isto o conjunto dos trabalhos da LEC da UFBA não conseguiu realizar plenamente as atividades da Pesquisa Didática conforme planejado, uma vez que o curso não permitiu o acompanhamento pela equipe executora e pelos docentes no tempo às comunidades, onde os professores em formação estavam imersos em sua prática social na escola.

Porém, no contexto da questão agrária brasileira a formação de professores em nível superior para o campo que articule as questões expostas acima significa a possibilidade de contribuir com a elevação do padrão cultural dos trabalhadores do campo, e desta forma possibilitar às novas gerações a apropriação da cultura humana acumulada historicamente. Por conseguinte, a partir dos pressupostos de que:

- a) é imperioso contribuir com a formação de professores a partir da necessidade da construção de uma sociedade para além do capitalismo;
- b) a Educação do Campo não pode ser compreendida fora dos marcos da Questão Agrária Brasileira e da luta dos Movimentos Sociais Confrontacionais;
- c) faz-se necessário elevar o padrão cultural da classe trabalhadora a partir do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e, portanto, a formação de professores deve se dar pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa;
- d) o conhecimento científico diz respeito ao saber elaborado que permite o conhecimento da realidade através de métodos de investigação, e a partir dele conhecer o real para transformá-lo.

Elaboramos a seguinte pergunta síntese de nosso trabalho: **quais os elementos da Pesquisa Didática da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA permitem realizar a formação de professores para o desenvolvimento de uma atitude científica perante a realidade de modo a possibilitar a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa?**

Como **hipótese de trabalho** levantamos que a clareza da teoria do conhecimento, da teoria pedagógica, da metodologia específica em articulação com o projeto histórico definido, podem contribuir significativamente na formação da atitude científica dos professores ao utilizar o método da prática social para problematizar a necessidade de alterar a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Por **objetivo geral** tivemos a intenção de contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Socialista a partir da análise da experiência da Pesquisa Didática na formação de professores para o campo. Como objetivos específicos, tivemos a) levantar dados da formação de professores para o campo no contexto de luta pela Reforma Agrária e Crise do Capitalismo; b) apresentar a disputa pela direção de projeto/concepção de formação humana da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA na lógica de implementação de programas federais; c) apresentar quais elementos da Pesquisa Didática e em que grau estes permitem o desenvolvimento da atitude científica dos alunos da LEC.

Para atingirmos os objetivos, para tentarmos responder à pergunta científica e identificar a validade das hipóteses ou ainda apresentar novas sínteses, buscamos inicialmente nos apropriar do materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, por identificar neste a possibilidade de compreender o real concreto superando a pseudoconcreticidade, passando do real aparente para a busca da realidade em sua essência, (KOSIK, 2011). Para tanto, adotamos os seguintes passos:

- 1) Apropriação profunda da matéria – domínio do material: realizamos um levantamento de fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações e artigos de outros periódicos) e documentos oficiais, que se articulem com o nosso objeto de estudo. Para tanto, elegemos como temáticas: educação do campo, questão agrária, formação de professores, organização do trabalho pedagógico e pedagogia histórico crítica; e acompanhamento das atividades da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA nas construções das monografias de base dos estudantes.
- 2) Análise do desenvolvimento do material: utilizamos as categorias do método dialético para explicar a realidade concreta buscando utilizá-las para compreender os procedimentos do método e dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante

todo o desenrolar do trabalho, privilegiando a categoria da crítica. E de modo particular as categorias de conteúdo, que tem por objetivo fazer a mediação entre o universal e o concreto, são recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Assim, identificamos as categorias: reforma agrária, teoria do conhecimento, teoria pedagógica, organização do trabalho pedagógico e projeto histórico.

- 3) Investigação da coerência interna e explicitação do estudo através da construção de uma dissertação: o conhecimento é construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência, “só através dessa separação se pode mostrar sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa”. (KOSIK, 2002, p.18). O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência é explicitada. A explicitação “é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto” (ibidem, p. 39). Para tal é necessária a transformação da hipótese em teoria. A teoria diferente da hipótese é comprovada na realidade; no processo do movimento do conhecimento a hipótese transforma-se em teoria.

Deste modo, organizamos nossa exposição com os seguintes capítulos: Capítulo I – **A problematicidade do problema - Crise do Capital e seu impacto**, no qual procuramos demonstrar que a crise estrutural do capital afeta a sociedade no conjunto; atingem os trabalhadores de forma dramática e tem seus impactos no campo a partir da promoção de política para o benefício do agronegócio, aprofundando a questão agrária brasileira e abandonando o projeto político da reforma agrária; Capítulo II – **A disputa de projetos para a formação dos trabalhadores do campo e da cidade**, no qual apresentamos a lógica do capital em esvaziar de conhecimento científico na formação dos trabalhadores a partir das pedagogias hegemônicas, com finalidade de rebaixar a formação e conseqüentemente aumentar a mais-valia; Capítulo III – **A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA e a Pesquisa Didática como possibilidade de superação da dicotomia entre ensino e pesquisa**, no qual apresentamos os principais aspectos que regeram a formação de professores para o campo e como se estruturou o instrumento pedagógico da Pesquisa Didática; a **Análise dos Dados** em que confirmamos nossa hipótese, bem como levantamos outras a serem perseguidas em estudos futuros de maiores alcances; e por fim as **Considerações Finais** sobre o estudo, em que se revela que a prática social dos alunos da LEC foi determinante para a insuficiência de alcance dos objetivos da Pesquisa Didática, haja vista que a maioria não se organiza em organismos da classe trabalhadora, tais como partidos políticos e movimentos sociais *confrontacionais*. Desta forma, comprometeram a

articulação entre as categorias elencadas pela Pesquisa Didática a serem sintetizadas em suas monografias de base.

1. A PROBLEMATICIDADE DO PROBLEMA – CRISE DO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Em 2008 o mundo se deparou com a crise do *subprime* do capital financeiro na explosão da crise imobiliária dos EUA. Os dados da realidade oriundos da crise comprovam a atualidade da teoria marxista, que define como maior contradição do modo de produção capitalista a contradição capital *versus* trabalho. Neste aspecto conjuntural, a formação de professores é alvo estratégico para o capital produzir os trabalhadores moldados à sua necessidade: trabalhadores subordinados à flexibilização do trabalho, no assalto à sua subjetividade, e expropriados de uma formação que permita a elevação da consciência de sua condição de classe, de sujeito histórico, que organizado coletivamente pode avançar na luta por um projeto histórico alternativo no qual as necessidades humanas não estejam subordinadas às necessidades do capitalismo.

A crise desempregou mais de 27 milhões de trabalhadores na Europa¹, e segundo os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) o desemprego é estrutural, haja vista que 40% destes trabalhadores não conseguiram encontrar emprego nos últimos doze meses. Nos EUA, em 2007 já se anunciava a gravidade da crise ao serem despejadas mais de 179.600 famílias de suas residências com hipotecas atrasadas². A bolha imobiliária explode em 2008 quando foram concedidos créditos e hipotecas de alto risco que faziam com que os imóveis fossem valorizados. Porém, com o alto índice da taxa de juros, e conseqüentemente a desvalorização dos imóveis, a inadimplência foi em massa, levando bancos e grandes corporações à falência por falta de liquidez.

Esta relação econômica do capital financeiro pode ser compreendida pelo que Marx (1988) coloca sobre a necessidade do dinheiro³ gerar dinheiro numa sociedade capitalista, tomando a forma de capital em D-M-D. Nesta forma, a circulação de mercadorias tem como finalidade máxima transformar o dinheiro em mercadoria, e não na forma simples, M-D-M, onde a venda de mercadorias é para a compra de outros valores de uso, a satisfação de necessidades do estômago ou da fantasia⁴. Marx conclui que neste circuito D-M-D, o próprio valor de troca é o que lhe impulsiona. Sendo assim, “No capital que rende juros, patenteia-se finalmente abreviada a

¹ Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/jamil-chade/2013/04/09/em-5-anos-de-crise-10-milhoes-de-desempregados-a-mais-na-europa/> acessado em 14 de abril de 2013

² Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/bolha_imobiliaria.htm. Acessado em 13 de abril de 2013.

³ Melhor compreensão em Marx, (1980) O Capital-Livro Primeiro, Parte Primeira-Secção III.

⁴ “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for essa natureza, a origem delas, provenha do estômago ou da fantasia.” (MARX, 1988, p. 41)

circulação ‘D-M-D’ com seu resultado sem o estágio intermediário, expressando-se concisamente em ‘D-D’, dinheiro igual a mais dinheiro, valor que ultrapassa a si mesmo” (MARX, 1980, p. 175).

Esta forma do valor se transformar em mais valor, é levado às últimas consequências na formação do capital fictício, o capital financeiro. Modo predominante de sustentação das grandes corporações e bancos, o capital financeiro é aquele que não necessariamente passa pela esfera da produção para gerar mais valor. Neste sentido, a perda da liquidez diz respeito às contas a receber das vendas que não se efetivaram, perdendo assim, o seu valor de troca.

Para devolver a liquidez ao capital fictício, os bancos entram em ação juntamente com os Estados na injeção de fundos públicos para salvar as grandes corporações. O pagamento da dívida externa é um exemplo. Exemplo que vem demonstrando o limite que se esbarra na esfera da vida humana. A arrecadação de impostos que deveria retornar como políticas sociais serve, na maioria, para o amortecimento e juros da dívida. Enquanto que milhares de sujeitos vivem em condições sub-humanas, sem saúde, sem educação e sem moradia com qualidade. Quem paga pela crise, no final das contas propriamente ditas, são os trabalhadores. Fica evidente esta relação em países da Europa onde a crise se desenvolve de forma mais aguda, como na Grécia, Itália, Espanha e Chipre. As políticas de austeridade conduzidas pelos dirigentes de Estado desses países foram fortemente negadas pelo conjunto das populações humanas.

Podemos recordar estes fatos a partir dos exemplos: em setembro de 2011 o maior sindicato da Itália realizou uma greve geral que levou centenas de milhares de trabalhadores às ruas. Estes protestos tinham como objetivo a tentativa de barrar o pacote de austeridade equivalente a R\$126,3 bilhões que aumentava os impostos em 1% e, além disso, continha uma política de corte de gastos do governo⁵; na Grécia, em 2012, o plano de austeridade para receber 78 bilhões de Euros até 2015 também foi seguido de grandes mobilizações da classe trabalhadora contra as medidas como privatizações, aumento de impostos sobre renda e propriedades, além de corte de salários e aposentadorias; e no início de 2013, os trabalhadores do Chipre tiveram suas poupanças confiscadas para atender as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e receber 10 bilhões de Euros emprestados. A decisão do governo também seguiu de grandes mobilizações⁶.

⁵ Dados encontrados no sítio <http://noticias.r7.com/internacional/noticias/protestos-contr-austeridade-terminam-em-confrontos-com-a-policia-em-roma-20110914.html>

⁶ Em <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/18/chipre-decide-sobre-captura-de-recursos-de-correntistas-nesta-terca.htm> Acessado em 14 de abril de 2013.

No Brasil, os efeitos da crise não são da mesma proporção que acomete a Europa. Porém, podemos perceber os efeitos ao levantarmos as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores brasileiros. Segundo a Pesquisa Mensal de Emprego (PME) do Instituto Brasileiro de Estudos de Geografia e Estatísticas (IBGE) ao final de 2012 o número de empregos sem carteira assinada subiu 2,9% em relação a 2,5% dos com carteira assinada⁷. Este dado chama atenção para o fato de que o número de trabalhadores sem os direitos trabalhistas garantidos tem crescido no Brasil, o que significa um corte de gastos do governo para com esses trabalhadores. Além disso, no início do ano de 2013 os trabalhadores sentiram os custos com a cesta básica alimentar. Produtos como banana, tomate e farinha tiveram um aumento significativo com o crescimento da inflação. Na cidade de Salvador, a cesta básica aumentou 32,6% e registra a maior alta nos últimos dez anos. Por sua vez, o salário mínimo, em geral, teve um aumento de apenas 9% neste período⁸.

O brasileiro tem gastado mais para se alimentar e a grande vilã nas justificativas dadas são as condições climáticas no país. Entretanto, se olharmos mais de perto, veremos que este aumento tem suas conexões com a crise mundial na medida em que o Brasil é um grande exportador de produtos primários pelo agronegócio, quando a maioria dos alimentos que chegam à mesa do brasileiro provém da agricultura familiar. Nesta relação o plano Safra do Brasil 2012/2013 destinou à agricultura familiar o valor de R\$22,3 bilhões em comparação desleal aos investimentos no agronegócio que bateu o recorde de R\$115,2 bilhões.⁹

Ou seja, o dinheiro público arrecadado através dos impostos dos trabalhadores vai, em grande escala, para o comércio exterior. Enquanto isso a agricultura familiar que é responsável 70% dos alimentos que chegam à mesa do consumidor - segundo os dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) recebe R\$90 bilhões a menos em investimento. Estes dados demonstram a prioridade do governo com o comércio internacional e o lucro do agronegócio em detrimento de colocar, junto à mesa do brasileiro, alimentos mais baratos e mais saudáveis.

Podemos ainda constatar estas relações ao analisar o gráfico 01, abaixo. Este demonstra quais as prioridades do Estado brasileiro, que o estoque para o pagamento da dívida supera 3

⁷ Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2012-12-21/empregos-com-carteira-assinada-continuam-crescendo-mas-em-ritmo-menor-diz-ibge> acessado em 14 de abril de 2014.

⁸ Disponível em <http://achadoseconomicos.blogosfera.uol.com.br/2013/04/13/inflacao-da-cesta-basica-e-a-maior-em-10-anos-e-corroi-salario-minimo/> acessado em 13 de abril de 2014.

⁹ Ambos os dados disponíveis nos sites oficiais do Ministério da Agricultura <http://www.agricultura.gov.br/plano-agricola> e no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário http://www.mda.gov.br/plano-safra/news/item?item_id=8161505

trilhões de reais e consome a maior parte do orçamento da União, em 2011 significou 78% do PIB (FATORELLI e ÁVILA, 2012).

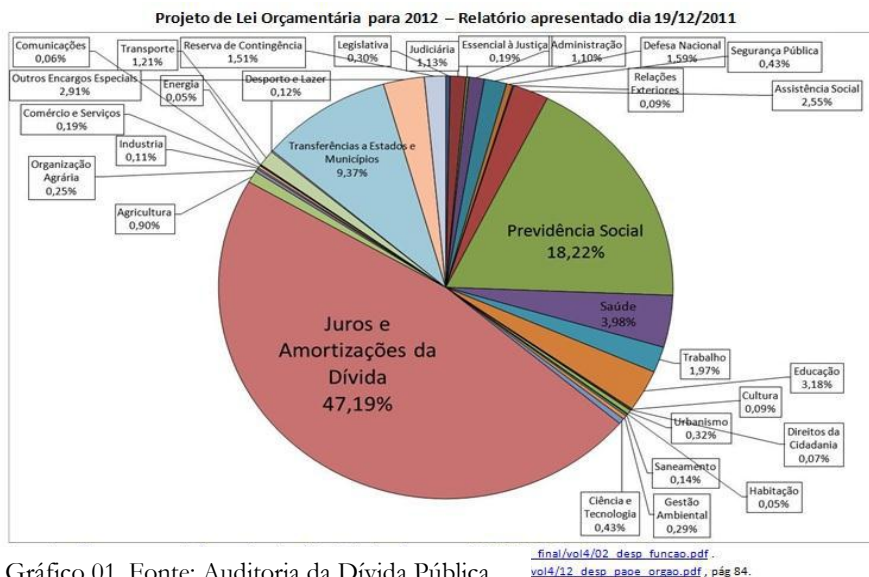


Gráfico 01. Fonte: Auditoria da Dívida Pública

Em contrapartida: a saúde representa um gasto de 3,98%; a segurança pública com 0,43%; o setor de cultura com apenas 0,9%; políticas de desporto e lazer com 0,12% e setores como urbanismo, habitação, trabalho, energia e saneamento, não ultrapassam 1% cada. Evidencia-se, portanto, a estreita relação do Brasil com a subordinação da política econômica nacional às necessidades dos grandes monopólios capitalistas. Em menor grau do que na Europa, o Brasil também se enquadra nos países onde o fundo público salva banqueiros e grandes corporações, ou seja, a crise afeta o mundo inteiro devido ao próprio sistema ser globalizado. Desta forma, os trabalhadores do Brasil também pagam pela crise que, aparentemente, se concentra apenas na Europa.

Neste sentido, a crítica que Harvey (2008) faz ao ideário neoliberal de “ausência do Estado” tem reais dimensões práticas. Este ideário é falso, pois em momentos de crise o Estado tem atuação direta no que diz respeito ao atendimento das exigências do capital, e se mostra forte e coercitivo, mesmo que com isso se contradiga ao arcabouço teórico que lhe sustenta.

As decisões do Estado em questões de investimento e acumulação do capital estavam fadadas a ser erradas porque as informações à disposição do Estado não podiam rivalizar com as contidas nos sinais do mercado. Esse

arcabouço teórico, [...] não é inteiramente coerente. O rigor científico de sua economia neoclássica não é facilmente compatível com seu compromisso político, com ideais de liberdade individual, nem sua suposta desconfiança com respeito a todo o poder estatal o é com a necessidade de um Estado forte e, se necessário coercitivo, que defenda os direitos à propriedade privada, às liberdades individuais e às liberdades de empreendimento. (HARVEY, 2008 p. 30)

Portanto, esta crise a qual vivenciamos vem demonstrando a veracidade da contradição capital *versus* trabalho, a contradição entre as necessidades objetivas da vida humana em subsunção às necessidades do capital. Estas necessidades em contradição, já poderiam ser explicitadas sem os dados do desemprego causado pela crise do capital financeiro, e sim demonstrando dados da crise alimentar. Poderíamos demonstrá-la ao averiguar o número de famintos no mundo que chega a quase um bilhão e 146 milhões de crianças abaixo de cinco anos sofrendo com desnutrição (nenhuma delas é cubana!¹⁰), quando a quantidade de grãos produzidas no mundo daria para alimentar a população mundial, se esta produção não estivesse sob o domínio de grandes empresas que lucram com a fome. Sendo assim, a fome é muito mais um problema político do que falta de tecnologia e produção (ANDRIOLI, 2008 s/p).

Para melhor compreensão desta contradição, carecemos de uma breve explicação do que é Trabalho na teoria marxista. Compreende-se que trabalho é a atividade cujo ato é direto e intencional do homem sobre a natureza, de modo a transformá-la para suprir suas necessidades vitais, tais como vestir-se, alimentar-se, proteger-se etc. Ao transformar a natureza o homem também produz conhecimento sobre a mesma. Esta atividade existe concomitantemente com o surgimento do gênero humano, posto que

[...] quanto mais o homem se afasta dos animais, mais ele exerce sobre a natureza uma influência intencional e planejada a fim de alcançar objetivos previamente projetados, ao passo que os animais nem se dão conta dos estragos que provocam nas vegetações. (ENGELS, 1990, p. 31).

A partir do momento em que o homem humaniza a natureza e deixa de ser dominado pelas leis biológicas e naturais, isto é, quando a transforma intencionalmente para fins próprios, ele se distancia das outras espécies existentes e passa a produzir e reproduzir sua existência. O que permitiu este salto foi justamente o Trabalho.

¹⁰ Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Cuba é o único país livre de analfabetismo e desnutrição.

Este é o sentido ontológico da categoria Trabalho, compreender o trabalho como gênese do desenvolvimento do gênero humano, sem o qual não há vida humana na terra. E como tal, o resultado da intervenção na natureza produz valor de uso, que nada mais é do que a “coisa” que se produziu para certa finalidade e utilidade. A coisa útil pode ser um casaco de lã, uma refeição, uma casa, um vinho, uma bola e assim por diante. Como nos diz Marx (1980, p. 42)

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através dela. A própria mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc. é, por isso, um valor de uso, um bem. [...] O valor de uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela.

Sendo assim, a intervenção do homem sobre a natureza produz valores de uso, “coisas” que serão utilizadas mediante suas propriedades para suprir alguma necessidade. O modo de produção capitalista transforma essa capacidade genuinamente humana – o Trabalho – em mercadoria. Ao invés de ter o homem trabalhador na sua integralidade (como na escravidão), dispõe de uma mercadoria especial, a força de trabalho, a capacidade humana de trabalhar. Sendo assim, são do comprador o processo, o meio, o resultado e o fim da produção.

O Capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais suga mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha, é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. (MARX 1980 p. 263)

Com a mesma voracidade que o capital exaure a força de trabalho, ele transforma tudo por onde passa em mercadoria. Portanto, a fome passa a ser uma mercadoria quando há grandes grupos econômicos que dominam a produção de grãos no mundo. Da mesma forma ocorre com a saúde. Mesmo que o capitalismo tenha produzido um alto nível de tecnologia que permitiu a descoberta da cura de várias doenças, ele permite que milhares de seres humanos ainda morram de pneumonia, tuberculose e malária em pleno século XXI. Enquanto isso, as indústrias farmacêuticas detém todo o conhecimento e passam a vender a cura. Compra quem pode.

Os efeitos da crise, portanto, são mais fortes pra os trabalhadores, pois estes estão na base da produção de mercadorias que dão lucro aos grandes bancos, corporações e indústrias. Se o capitalismo se desenvolve sob esta contradição de o trabalho humano estar subjugado ao capital, a produção humana em geral não será propriedade dos trabalhadores. Assim, as

necessidades humanas estarão sempre, no modo de produção capitalista, subordinadas às necessidades do capital. Em tempos de crise, em tempos de corte de gastos, as necessidades do capital impõe um modo de vida aos trabalhadores sem a seguridade do pleno emprego, da moradia, da alimentação saudável, da saúde e educação.

Atualmente, as promessas de outrora com o Estado de Bem Estar Social, além de não serem cumpridas estão sendo retiradas, e com muito mais força nos países que usamos como exemplos. Lênin (2011) em “Imperialismo, fase superior do capitalismo” ao demonstrar que a principal característica econômica do imperialismo é o capital financeiro e a fusão dos bancos com grandes monopólios de indústrias criando grandes monopólios que partilham o mundo, nos remonta a uma afirmação que nos parece muito atual: “O capitalismo no seu conjunto desenvolve-se muito mais rapidamente do que antes, mas este crescimento não só é cada vez mais desigual como também a desigualdade se manifesta de modo particular, na decomposição dos países mais ricos em capital” (LENIN, 2011, p 226). Se por um lado o capitalismo desenvolveu uma das suas características principais, a livre concorrência, ele construiu os monopólios que são a sua antítese. Desta forma a União Europeia¹¹, que surgiu como uma das maiores potências econômicas mundiais, se apresenta, de modo particular no cenário mundial de crise, como o elo mais fragilizado na continuidade do desenvolvimento da política de Bem Estar Social.

Portanto, concordamos com Mézáros ao afirmar que esta crise se anuncia como uma crise estrutural do capital, pois, “[...] afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais está articulada.” (MÉSZÁROS, 2010. p 71). Ou seja, a crise estrutural afeta o conjunto das relações que o sistema envolve.

Estes impactos no conjunto de suas relações são os fatos históricos que atingem o mundo inteiro, mesmo que seja localizado em um país (MÉSZÁROS, 2010). O autor nos explica que para Marx a história do mundo é a difusão mais avançada do modo de produção capitalista, que se caracteriza no quadro do mercado mundial altamente desenvolvido. Ou seja, quanto mais há o intercâmbio entre as nações fruto do desenvolvimento do sistema capitalista, maior é a relação entre os fatos que acontecem nestes países, “Assim, por exemplo, se na Inglaterra é inventada uma máquina que priva de pão milhares de trabalhadores na Índia e na China e derruba toda

¹¹ União política e econômica entre 27 estados da Europa. Teve início no pós II Guerra Mundial, em 1958 no acordo entre os países fundadores: Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Em 1999 cria o Euro como moeda comum entre 17 países, passa a ser o principal exportador e segundo maior importador do mercado mundial. Fonte: <http://www.europa.eu/>. Acessado em 20 de abril de 2013.

forma de existência desses impérios, esta invenção se torna um *fato histórico mundial*”. (MARX, s/p apud MÉSZÁROS, 2002, p. 85, grifos do autor).

A saída para o capital é explorar com mais intensidade a força de trabalho, capitanear recursos públicos para salvar empresas, bancos, grandes corporações, e retirar direitos essenciais conquistados pela classe trabalhadora. O que queremos ressaltar é que a forma mundializada do capital e a sua crise conspícua provoca consequências nos países do mundo inteiro, desde uma política de austeridade, à resistência dos trabalhadores.

A necessidade vital do capital é o lucro. Esta é a forma geral dominante do sistema, esteja ele onde estiver. A crise é a forma que o capital possui de se superar, ultrapassar suas barreiras e aumentar sua taxa de lucro, desde sua fase da “*totalidade extensiva*” à “*totalidade intensiva*” (MÉSZÁROS, 2010.) Por conta desta necessidade, o mundo passou por duas grandes guerras mundiais suscitadas em diferentes momentos de crise. A I Guerra Mundial diz respeito ao período que Marx, segundo Mézáros, chama de “*totalidade extensiva*” do capital. A fase em que o capital pretende expandir-se à todos os territórios do globo, subordinando-os ao seu modo de produção e na disputa/dominação de novos mercados. Neste sentido, a I Guerra Mundial foi a consequência das disputas pela hegemonia no mundo, da partilha dos mercados entre as grandes potências¹².

Porém, sob o aspecto da acumulação de capital pela forma da exploração “*intensiva*” da mais-valia, estes novos territórios ainda não haviam sido plenamente descobertos. A “*totalidade intensiva*” do capital é a fase da descoberta da intensificação do trabalho, ou seja, diante da jornada de trabalho que o trabalhador dispense na produção, como pode o capitalista aumentar sua taxa de mais-valia relativa? Responde-nos Marx (1980) que esta resolução se dá pela diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção. Assim, o trabalhador dará mais tempo de trabalho para o capitalista, mais tempo de trabalho excedente. Porém, o que muda não é a jornada de trabalho, e sim a forma de reparti-la. Desta forma,

“O valor da força de trabalho, isto é, o tempo de trabalho necessário para a produção dessa força, determina o tempo de trabalho necessário para reproduzir o valor dela. [...] Com o valor desses meios de subsistência se tem o valor da sua força de trabalho e dado o valor da sua força de trabalho se tem a duração diária do trabalho necessário.” (ibidem, p. 360-361).

Destarte, após o fim da I Guerra Mundial o mundo entrou numa depressão haja vista os resultados catastróficos da guerra. O gasto com a produção da mercadoria/força de trabalho

¹² Tríplice Aliança: Itália, Império Austro-Húngaro e; Alemanha e Tríplice Entente: França, Rússia e Reino Unido.

estava em alta. Um momento de crise de baixo nível de produção e consumo foi o a conjuntura que impulsionou a II GM, e assim mais uma vez o capital necessitou recompor sua hegemonia e reordenar o mundo sob uma nova direção. A crise de 1929-1933 foi o sinal de que o capital havia chegado ao fim de sua fase da totalidade extensiva para descobrir a totalidade intensiva. Neste contexto, o Estados Unidos absorveu os impérios britânicos e franceses para tal objetivo, e o *New Deal* apresentado por Roosevelt consistiria no desenvolvimento, em bases mais seguras, de uma economia de consumo em expansão.

Vale recordar que foi neste período do pós II GM que a proposição da sociabilidade capitalista se apresentou com força: o Estado de Bem Estar Social. Entretanto, Mészáros (2010) nos diz que neste período o capital pôde sustentar o elevado nível de consumo, o exagero e o desperdício de um estilo de vida extremamente consumista. Atualmente, esta política de exploração intensiva apresenta seus limites com as próprias condições do planeta terra, que através do aquecimento global e o número de florestas devastadas demonstram as consequências da ação humana sob a lógica capitalista de produção.

Neste sentido, concordamos com Antunes (1998, p. 92) ao explicar que o modo de produção capitalista precisa destruir para se recuperar.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital.

O modo capitalista de produção, desta forma, destrói a vida humana para recompor suas necessidades. Em tempos de crise este fato se agudiza ainda mais. Chegamos à era da descartabilidade, como alerta Antunes (1998), e para isso é preciso conter os trabalhadores na situação em que se encontram. Sendo assim, é necessário criar no trabalhador uma subjetividade que o coloque sob o risco de não atender a necessidade do capital, ou seja, inculque uma ideia de que o trabalhador precisa ser altamente consumista e, do ponto de referência do trabalho, altamente flexível para que os gastos com a sua produção como mercadoria sejam os menores possíveis.

1.1 Uma análise a partir da Questão Agrária Brasileira

Veremos neste tópico que a lógica da propriedade privada conduz à uma política histórica de beneficiamento dos grandes proprietários que, por sua vez, tornou o latifúndio a característica central da estrutura fundiária brasileira desde os tempos do fim da escravidão. Tal organização se perpetua até os dias atuais, sendo necessária sua melhor compreensão a partir do debate sobre a Questão Agrária no Brasil. Esta se expressa como resultado da política, exercício e disputa de poder de uma classe sob outra, portanto, engloba todos os aspectos da luta pela manutenção da vida, e a educação é um destes.

Os dados da realidade do campo demonstram que o capital destrói a terra e as vidas humanas, neste sentido, para compreendermos os impactos da crise mundial no campo, é necessário nos submetermos à realidade atual onde: há uma luta dramática pela manutenção da vida; a estrutura fundiária brasileira não superou os tempos de escravidão; e a educação ainda procura se igualar aos níveis educacionais da cidade mediante ao tamanho déficit de políticas. Sendo assim, este processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil só pode ser compreendido em sua radicalidade a partir do que resultou a Questão Agrária.

Entendemos a Questão Agrária como o

[...] conjunto de inter-relações e contradições derivado de uma estrutura fundiária altamente concentrada que, por seu turno, também determina a concentração de poder econômico, político e simbólico, criando estruturas de sujeição da população rural e uma cultura incompatível com um tipo de exploração racional da terra definida pela fala/prática oficial como a “mais adequada” para o desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2010 p. 78).

A Questão Agrária é, portanto, compreendida como o resultado do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, que por sua vez gerou uma problemática estrutural que advém do latifúndio, o grande número de trabalhadores sem terra, a exploração irracional para o acúmulo e giro do capital, tornando o campo um território de grandes disputas e guerras entre as classes sociais existentes. De um lado a massa de trabalhadores e sujeitos que lutam por condições dignas de vida no campo, fugindo do movimento que empurrou milhares para a cidade em busca de emprego; e do outro lado, a classe burguesa rural que, através de seus mecanismos políticos, marcam a história do Brasil de modo a deixar intocável o sagrado direito da propriedade privada¹³.

¹³ João Pedro Stedile, dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organizou uma coletânea de livros para melhor compreender A Questão Agrária no Brasil. Tal coletânea corresponde a oito volumes lançadas pela editora Expressão Popular.

Estes fatos nos remetem à história do Brasil e a sua forma de desenvolvimento. A estrutura altamente concentradora de terras não acompanhou o desenvolvimento do capitalismo em outros países, como na Europa onde realizaram a Reforma Agrária para desenvolver as forças produtivas. A estrutura fundiária brasileira remonta ao período das sesmarias, e se agravou com a política da Lei de Terras em 1850, onde limitou o acesso às terras devolutas do Império. Por poderem ser adquiridas apenas frente à compra com preços elevadíssimos, a política de acesso às terras devolutas do império excluiu os trabalhadores e famílias do campo que não tinham estes recursos e legitimou legalmente no Brasil a grande propriedade. A história da estrutura fundiária altamente concentradora e também da resistência dos sujeitos do campo se inicia juntamente com este processo de colonização, o qual buscou ocupar a terra com grandes divisões territoriais distribuídas pelas Capitânicas Hereditárias.

No período em que se realizou a ocupação portuguesa em terras brasileiras, o mundo vivia o momento de expansão de mercados para a maior circulação e acumulação de capital. A expansão marítima foi fundamental neste processo, devido às condições dadas tecnologicamente para realizar grandes viagens em busca de novas terras, na descoberta de novos territórios a serem explorados. Diante deste fato, a burguesia se lançava na ambição de procurar outros mercados e contava para isso com o auxílio do Estado (no caso de Portugal, monárquico) que também tinha seus interesses colonizadores.

Ademais, nobreza e burguesia, embora tendo objetivos econômicos diversos, comungavam do mesmo interesse expansionista. E como se revelaria inviável a expansão no âmbito do continente europeu, abria-se a alternativa da expansão ultra marina, para o que a posição geográfica de Portugal representava uma condição bastante vantajosa. (SAVIANI, 2010 p.29)

A chegada dos colonizadores no Brasil juntamente com a igreja católica marcou o processo de aculturação dos que antes habitavam as terras, os povos indígenas. Inicia-se, portanto, uma história que até hoje traz as marcas da colonização. O povo indígena

Há mais de 500 anos vem sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico. O território capitalista, no Brasil, tem sido produto da conquista e destruição dos territórios indígenas. [...] Esta luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista européia, anteriormente, e de características nacionais versus internacional, na atualidade, nunca cessou na história do Brasil. Os indígenas, acuados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações. (OLIVEIRA, 2001. p. 190).

Assim foi constituído o Estado brasileiro: através do genocídio indígena, não sem resistência¹⁴; a partir de uma estrutura altamente concentradora de terras e com a produção voltada para a exportação. Estes dados são heranças do período colonial vivido no Brasil que, mesmo com a política de modernização da agricultura que objetivava incluir o Brasil nos moldes do desenvolvimento do capitalismo, esse processo proporcionou o casamento entre a grande propriedade de terra com o capitalista.

No Brasil, esta aliança fez com que ao invés de a burguesia atuar no sentido de remover o entrave (a irracionalidade) que a propriedade privada da terra traz ao desenvolvimento do capitalismo, atuasse no sentido de solidificar, ainda mais, a propriedade privada da terra [...] Dessa forma, a concentração da propriedade privada da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excrescência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve. (ibidem, p. 186-187)

Desta maneira o Brasil serviu para a acumulação de capital para a Europa. O modelo de produção a partir da *plantagem* atendia com afincos a relação comercial entre o Brasil e a Europa já que sua organização econômica própria era voltada para o mercado, e “sua função primordial não consiste em prover consumo imediato dos produtores, mas abastecer o mercado mundial” (GORENDER, 2005 p. 149).

A mão de obra que garantiu esta política foi escrava, e principalmente a negra. Por sua vez, os índios foram incorporados na política de civilização, que contou com a ajuda primordial da igreja católica, especialmente pelos Jesuítas com a catequese. Neste sentido, a divisão das terras no Brasil serviu para apenas distribuí-las em grandes lotes para a produção de café, açúcar e outros produtos primários. Dessa forma, Portugal conseguiu ser o maior exportador de açúcar, apesar de a Inglaterra dominar o processo de refinamento.

Com a abolição da escravidão a partir de pressões internacionais, haja vista que a Europa já passava pela segunda fase de Revolução Industrial, e o modelo escravocrata estava incompatível com o capitalismo em expansão, o Brasil se insere no contexto da industrialização, porém, o período da escravidão foi fundamental para firmar as relações econômicas entre o Brasil e o comércio exterior, pois “foi a escravatura que valorizou as colônias, foram as colônias que criaram o comércio mundial, é este comércio que é a condição da grande indústria.” (WRIGHT, 1977 p. 111).

¹⁴ Um dos maiores exemplos é vê até nos dias atuais, indígenas que cultuam suas raízes e continuam na contra mão da relação com a natureza do ponto de vista capitalista. A exemplo temos a Luta do Xingu Vivo contra construção da Usina de Belo Monte no rio Xingu no Pará.

A partir deste momento as diferenças entre campo e cidade se acentuam na medida em que os trabalhadores “livres”, que outrora viviam no campo, buscam na cidade os meios de sobrevivência mais dignos. E o país vive o processo de inchaço na busca de trabalho assalariado; proeminência da tecnologia para a produção em massa; e exército industrial de reserva para as cidades que se desenvolvia como o polo mais dinâmico da produção.

Para o campo foram reservadas outras características. Com a produção basicamente agrícola, os vastos terrenos das fazendas precisavam de vasta mão de obra. Estas não tinham ainda condições de serem assalariadas, haja vista que o produtor não conseguira acumular o capital suficiente para o giro. Assim, o pagamento pelo trabalho realizado era feito com o que se tinha de abundância, a terra (STEDILLE, 2005).

Aliado a este processo os trabalhadores do campo eram fundamentalmente chefes de famílias que arrendavam terras dos proprietários. Ou seja, o contrato no campo era feito com a família inteira, e não apenas com um indivíduo. Para o trabalhador, quanto mais ente ele tivesse para levar à lavoura, melhor. Não existia um exército de reserva da mão de obra camponesa, neste sentido era necessário fixar o trabalhador no campo. E assim era realizado o pagamento: através do arrendamento da terra, que significava a “doação” de terras para que fossem preparadas para o novo plantio. O trabalhador se fixava à terra mas continuava preso ao seu senhor. Alguns autores encontram características semelhantes desse processo às das glebas (Gorender, 2004).

Assim, o processo de arrendamento da terra proporcionou o acúmulo de capital ao proprietário, já que este se utilizava do trabalho do camponês para cultivar seus produtos como café e cana. Proporcionou ao trabalhador rural a sua fixação à terra e assim a construção de sua identidade camponesa.¹⁵ O Brasil historicamente marcado pelo colonialismo teve sua produção para atender as demandas exteriores, pois exportava matéria prima e importava tecnologia. E estas relações determinavam a política para os trabalhadores do campo que historicamente eram vistos como instrumentos de trabalho para atender as necessidades do capital, mesmo com a modernização da agricultura.

Neste contexto a classe proprietária do latifúndio se organiza historicamente para defender seus interesses, tal como barrar a função social da terra no Estatuto da Terra em 1964, além de retirar qualquer menção à Reforma Agrária na Constituinte de 1988. Mendonça (2010)

¹⁵ Entendemos que a construção da identidade camponesa diz respeito às especificidades que o trabalhador do campo desenvolveu na cultura humana. Não compreendemos como uma classe separada das demais, estes fazem parte da classe trabalhadora como um todo, pois só possuem a sua força de trabalho no mundo das mercadorias, e desprovem dos meios de produção.

desenvolve no livro *Questão Agrária V – A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990*, a história da classe burguesa no campo a partir das entidades Sociedade Nacional da Agricultura e a Sociedade Rural Brasileira que futuramente, na década de 80, criariam a União Democrática Ruralista (UDR). Tais entidades, providas de grande influência econômica no cenário político brasileiro e amparadas pelas leis do Estado que mantinha via Lei de Terras¹⁶ a situação legal para a permanência da estrutura fundiária altamente concentradora, já tinham suas raízes desde o século XIX. Com o passar dos anos, estas entidades aumentaram seu poderio de repressão para defender intransigentemente a intocabilidade da propriedade privada. Mesmo que com isso não acompanhassem o movimento que o capitalismo se deu nos países mais avançados.

O Estatuto da Terra, política do militar Castelo Branco¹⁷, visava incluir o Brasil nos moldes da industrialização e dava à terra uma função social que consistia na sua função de produzir. E para tanto era preciso alterar a estrutura de grandes terras improdutivas. Mais adiante, com a derrota do Estatuto da Terra na sua versão original, haja vista a mobilização do setor agrário brasileiro, o debate acerca da estrutura fundiária do Brasil continuaria com o I Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA¹⁸.

Mas a modernização da agricultura, política que procurou industrializar a produção agrícola, concedeu créditos para o incentivo à industrialização e mais tarde gerou um alto grau de endividamento, por parte do Estado, ao financiar a compra de maquinarias e produtos importados que, na maioria, não condiziam com o modelo existente no país. Estes elementos provocaram um acirramento das contradições no campo, haja vista a grande migração dos trabalhadores já que a mão de obra também deveria ser especializada para manusear as novas maquinarias no setor agrícola.

Esta política agravou não somente a exclusão social no campo, mas também nas cidades, em consequência da intensa migração de contingentes de trabalhadores rurais desapropriados em direção às regiões metropolitanas, vindo engrossar o contingente de miseráveis urbanos, igualmente desprovidos de direito mínimos de cidadania. (ibidem, p. 73)

Neste sentido, concordamos com a autora quando nos retrata as ações da burguesia agrária frente a qualquer ameaça à propriedade privada, mediante a proposta do Estatuto da Terra, e no seu bojo a reforma agrária. Neste sentido, Mendonça (2010) nos explica que ao final da década de 1970, a agricultura já se encontrava em outra fase, em outro modelo representado

¹⁶ Dentre outras medidas, regularizou as sesmarias e permitia a compra e venda da terra por um preço elevado.

¹⁷ Primeiro ditador presidência da República, a partir do golpe militar de 1964.

¹⁸ Para melhor compreensão do debate entre as entidades patronais com o I PNRA lê *Questão Agrária V - A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990* (STEDILE, 2010).

pelo *agrobusiness*. Tal desenvolvimento gerou a construção dos Complexos Agroindustriais (CAIs) e conseguiu aprofundar o capitalismo no campo sem alterar a estrutura fundiária vigente. No que tange a disputa política pelos projetos para o campo, a burguesia agrária conseguiu manter sua estrutura dominante que remontava as mesmas características do século XVIII.

Este modelo de desenvolvimento do país também resultou na organização de massas dos trabalhadores do campo. Suas ações marcam a história do Brasil na luta pelo direito à terra e na luta contra o grande latifúndio improdutivo, pela Reforma Agrária e chegam no século XXI com reivindicações maduras que dizem respeito ao próprio modo de produção capitalista, ou seja, compreendem que os problemas estruturais da sociedade na qual o campo é parte de um todo só serão resolvidos plenamente com uma mudança estrutural no modo de produção.

Neste sentido, há um processo em curso de disputa de projetos para o campo que diz respeito a projetos antagônicos para a sociedade como um todo. Este processo teve um marco importante na história com a organização das Ligas Camponesas no Brasil. Primeira grande organização dos trabalhadores do campo contra as medidas de modernização e que enfrentaram concretamente os latifundiários de modo a reivindicar a reforma agrária, nem que esta fosse “na marra”.

As Ligas Camponesas se constituíram como o movimento que deu visibilidade nacional ao problema da Reforma Agrária entre os anos 1940 e 1960. Iniciaram um processo de luta por parte dos trabalhadores que não conseguiam pagar a renda da terra, devido ao aumento deste custo e das precárias condições de trabalho na roça. Porém o movimento tomou proporções de massa, principalmente no nordeste brasileiro, e contribuiu para a elevação de consciência dos trabalhadores. Em sua formação e atuação política o movimento recebeu grandes influências dos partidos de esquerda: o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB)¹⁹.

Esta influência se alinhava com a conjuntura política internacional dos trabalhadores, haja vista o movimento crescente da esquerda a partir da Revolução Russa e na América Latina da Revolução Cubana. Ambas haviam realizado a reforma agrária. Vale ressaltar que neste momento a aliança operário-camponesa era um instrumento importante na luta pelo socialismo, a exemplo das experiências revolucionárias ocorridas, e o PCB era um partido de grande influência na esquerda por se espelhar politicamente nestas experiências revolucionárias.

¹⁹ Acerca da História e natureza da formação das Ligas Camponesas e suas contradições políticas internas, ver em Questão Agrária IV – História das Ligas Camponesas 1954 - 1964 (STEDILE, 2012).

Destarte, o movimento dos trabalhadores do campo também amadureceu no enfrentamento contra a política de desenvolvimento do capitalismo para o campo. E em 1984 realizou-se na cidade de Cascavel, estado do Paraná, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra. Nascia ali o Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Porém sua formação se deu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas ao final da década de 1970. Este encontro teve a participação de doze estados que já desenvolviam formas de luta tais como ocupações e outras formas de resistência contra o latifúndio (CALDART, 2004 p. 101).

Em 28 anos de história de luta pelo acesso à terra e pela Reforma Agrária, o MST se tornou um dos movimentos de lutas sociais mais importantes da América Latina. Herdeiro da luta histórica pelo direito à terra, o MST possui uma identidade que carrega

[...] a herança rebelde de Sepé Tiarajú, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, das Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo (ibidem, p 108).

O Movimento carrega consigo bandeiras de reivindicações históricas que vão desde a luta pela soberania alimentar até a reforma agrária, que se caracterizam como lutas das “tarefas elementares da independência nacional”, como também se articulam internacionalmente pela *Via Campesina*, e tem em seu programa político de ações a necessidade da transformação do modo vigente de produção. O Movimento deixa claro em seus documentos a necessidade de construção de outro projeto histórico alternativo ao capitalista, a saber, a construção do projeto histórico socialista²⁰.

A partir deste resgate histórico da Questão Agrária brasileira identificamos que a estrutura fundiária brasileira se encontra até os dias atuais nos moldes da grande propriedade de terra. Podemos demonstrar esta realidade, apesar de ressalvas à fragilidade do seu sistema²¹, a partir dos dados levantados pela INCRA. Mesmo compondo a estrutura do Estado assume que a estrutura fundiária brasileira é altamente concentradora e que pouco se alterou com o passar dos séculos. Segundo o Atlas Fundiário Brasileiro (INCRA, 2012), do total de imóveis levantados em 1996, 25% eram com menos de 10 hectares e representavam apenas 2% da área total. Em comparação com as grandes propriedades de terra, os registros revelam que no período entre 1978 e 1996 o número de propriedades acima de 1.000 hectares se manteve na faixa dos 45%.

²⁰ Fonte: www.mst.org.br

²¹ Segundo DATA LUTA no Atlas da Questão Agrária brasileira o cadastro dos imóveis não são conferidos com as informações dos cartórios de registro de imóveis. E “a declaração de uma área superior ou inferior à área real do imóvel pode ter como objetivo a redução de impostos, omissão de terras improdutivas, ampliação de crédito rural e/ou grilagem de terras”. Ver: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm

Além de demonstrar a evidente desigualdade da divisão de terras ao longo dos anos, demonstra que o latifúndio se expandiu ainda mais, já que em números de hectares os dados demonstram que foi acrescido ao total da declaração de terras, um território de 53 milhões/ha. O número de propriedades pouco se alterou, mas sua expansão aumentou. E o INCRA apresenta como provável responsável por isso: a melhor efetivação destes cadastros em 1978; a incorporação de terras legais, ilegais ou devolutas (ibidem, 2012).

Ao verificarmos o índice de Gini, que ajuda na representação do índice da concentração fundiária, averiguamos que também pouco se alterou significativamente ao longo dos anos. Segundo os dados do INCRA (2012) no período de 1950 a 1975, o índice permaneceu na média de 0,84%²² e os estudos mais atuais do Atlas da Questão Agrária (DATA LUTA) e do banco de dados do Geografar²³ apresentam que o índice de Gini em 2003 esteve em 0,81% e em 2006 em 0,85%, ou seja, em termos de divisão e acesso de terra o latifúndio domina nas relações no campo, pouco se alterou nesse meio século e pouco foi feito para enfrentar o problema da alta concentração de terras no Brasil.

Neste sentido, os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2012 nos remetem a outro aspecto da realidade do campo. Estes dados dizem respeito aos conflitos que emergem do contexto social do campo, marcado pelo latifúndio, e insurgem da altíssima concentração de terras onde se desenvolve uma luta pela sua propriedade e seu uso. Segundo os dados da CPT os conflitos no campo envolvem questões de recursos naturais e grupos sociais diversos. Assim como envolvem a questão da terra, da água, período de estiagem e trabalhista, envolve também um número crescente de comunidades indígenas, quilombolas, fundo de pasto e Sem Terras. Grupos sociais como indígenas e quilombolas tem lutado para permanecerem em suas terras, devido ao avanço do capital sobre suas comunidades para o uso de recursos naturais como água e vento. Da mesma forma, possui um número de sujeitos sem nenhuma terra que lutam pelo acesso às terras dos grandes latifúndios desde tempos remotos do fim da escravidão.

Sob estes aspectos, a CPT demonstra que os conflitos no campo mantiveram a média nos últimos cinco anos, como também demonstra a inércia de políticas para resolver este problema, a exemplo do quadro abaixo:

²² Segundo o índice, quanto mais próximo de 1%, maior é a concentração fundiária.

²³ Disponível em <http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/docs/e58a6c1a7de01332e48916f2d4e1ea6d.pdf>.

Tipos de conflitos em números absolutos por ano

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Terra	1027	751	854	853	1035	1067
Conflito trabalhista	416	373	285	242	260	182
Água	87	46	45	87	68	79
Outros*	8			4		36
Total	1538	1170	1184	1186	1363	1364

* Outros, em 2012, referem-se a conflitos em áreas atingidas pela estiagem

Quadro 01. Fonte CPT 2012

Neste panorama geral dos conflitos, os dados específicos da violência gerada contra a ocupação e a posse da terra (CPT, 2012), envolveram 1388 famílias expulsas de suas casas; 7459 famílias despejadas e 2416 roças destruídas, ou seja, são vários os problemas do campo mediante alta concentração de terra, seja pela ânsia em aumentá-la ou pela luta por acesso e permanência. Ressaltamos que estes dados ultrapassam o limite quantitativo, pois se tratam de vidas, sujeitos humanos na luta pela sobrevivência. O Nordeste, região por onde o Brasil iniciou a colonização, coincidentemente ou não, lidera o *ranking* dos conflitos por regiões, assim como a terra predomina o motivo destes conflitos em todas as regiões. A história da colonização do Brasil marca sua história de luta de classes.

Conflitos por região

Região	Terra	Água	Trabalho	Outros	Total
Centro-Oeste	114	5	29		148
Nordeste	490	28	32	35	585
Norte	302	28	97		427
Sudeste	126	15	10		151
Sul	35	3	14	1	53
Total	1067	79	182	36	1364

Quadro 02: Fonte CPT (2012)

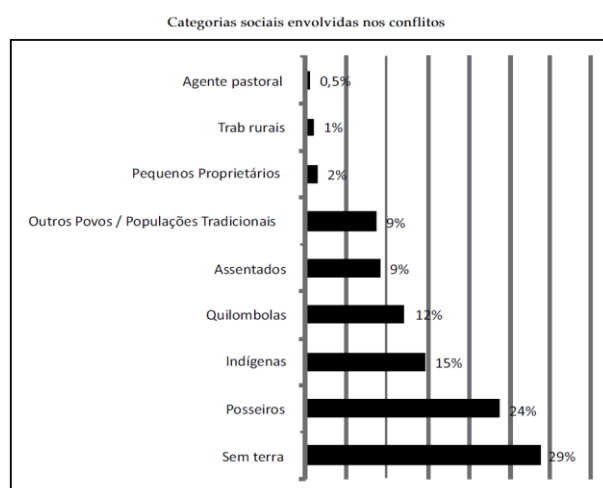
Diante de tal circunstância é possível e necessário afirmar que as políticas implementadas favoreceram ao longo desses anos o grande latifundiário. Os movimentos sociais continuam a atualizar a necessidade da Reforma Agrária e denunciam o projeto político que o Brasil tem para o campo: servir ao grande capital. Podemos verificar abaixo, no Quadro 03, que o número de ocupações e acampamentos cresceram de 2011 para 2012 e, coincidentemente, mais uma vez o Nordeste lidera os dados. Realizamos, então, uma pequena análise de que os conflitos aumentam ao passo que aumenta a resistência e a luta dos movimentos sociais.

Ocupações e Acampamentos

Região	2011	2012
Centro-Oeste	9,13% 21	15% 37
Nordeste	42,1% 97	52% 130
Norte	12,2% 29	9% 23
Sudeste	28,6% 66	48% 119
Sul	7,3% 17	13% 31
Total	230	251

Quadro 03. Fonte: CPT 2012

No quadro 04 é possível constatar que é crescente o número de pequenos proprietários, comunidades indígenas e quilombolas, posseiros e assentados envolvidos nos conflitos pela luta por permanência em suas terras. Porém, os sem terra ainda continuam crescendo, denunciando o grave problema da distribuição de terras no Brasil. Neste sentido, a luta dos trabalhadores do campo no século XXI é a luta contra os avanços do capital a partir da sua política do agronegócio, tanto para acesso quanto para permanência. O agronegócio se aproveita da estrutura agrária altamente concentradora e ainda encontra no Brasil solo fértil para crescer suas taxas de lucro, na busca de recursos naturais e terras para especular.



Quadro 04: Fonte CPT (2012)

Este fato ajuda a compreender o crescente avanço contra as comunidades indígenas e quilombolas, que estão na mira dos grandes proprietários e os enfrentam com desvantagem para defender o direito de permanecer em suas terras com vida digna. Este avanço é o impacto da

crise do capitalismo no campo atualmente, pois o agronegócio tem se expandido e aumentado o controle do uso e da propriedade da terra.

Fato é que com a quebra da confiança no setor financeiro após a crise 2008, com a subida das cotações dos grãos, especialmente da soja, e a redução nas taxas de juros, cresceu muito a demanda por terras no país: os preços médios das terras para o agronegócio subiram mais do que a inflação entre 2011 e 2012. Neste contexto, os monopólios do agro passaram a comprar terras, imobilizando capital em um mercado tido como de baixa liquidez, atuando, a partir de então, simultaneamente no controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária, exercendo, conseqüentemente, forte pressão fundiária sobre pequenos produtores e comunidades tradicionais. (CPT, 2012 p. 123)

Entendemos o agronegócio como uma relação comercial e industrial envolvendo a agricultura e a agropecuária exclusivamente para fins comerciais. Como vimos anteriormente, o plano Safra do agronegócio recebeu uma forte injeção de verba pública. Mas, além disso, com a busca do lucro recorrente o agronegócio trava uma corrida por mais conquista de território e com a ajuda de leis permite a entrada do capital internacional no Brasil. Esta busca pelo domínio da produção leva ao domínio da produção de sementes e insumos.

Para se ter ideia, a Monsanto, multinacional que atua no Brasil e tem sua sede nos Estados Unidos, domina 96% das sementes; na Índia provocou o suicídio de trabalhadores por dominar 95% das sementes de algodão²⁴ e no Brasil conseguiu ser mais forte do que a Constituição do país quando a nova lei de Biossegurança, aprovada durante o Governo Lula, permitiu que esta empresa, por meio do parecer favorável da Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio)²⁵, produza e venda seus produtos geneticamente modificados.²⁶

Deste modo, um país com a larga extensão territorial como o Brasil, onde sua história é marcada pela produção em alta escala para o comércio exterior, a política implementada pouco se alterou nesses mais de 500 anos de latifúndio, e ao passar dos anos o que constatamos é a entrega de territórios dos povos de comunidades tradicionais para o grande capital, os dados em relação aos conflitos no campo acham perfeita sintonia diante deste contexto de expropriação dos sujeitos trabalhadores do campo em nome dos interesses econômico dos mais poderosos.

²⁴ Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/12652>.

²⁵ A CTNBio é uma instância do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação que presta apoio técnico ao governo sobre o uso dos Organismos Geneticamente Modificados – OGM.

²⁶ No documentário “O veneno está na mesa”, de Silvio Tendler, se demonstra que desde 2008 “o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos” e apresenta as responsabilidades da Monsanto nesse grande negócio. Além disso, em 2013 a CNTBio libera a produção e consumo do milho NK 603, considerado cancerígeno por pesquisa realizada por franceses. Disponível em: <http://www.idec.org.br/em-acao/em-foco/ctnbio-ignora-dados-contra-o-milho-transgenico-da-monsanto>

Identificamos que nessa conjuntura adversa os trabalhadores estão em plena mobilização para proteger o território e o meio ambiente dos avanços do lucro a qualquer custo, mesmo que lhe custem as próprias vidas, como o casal ambientalista José Cláudio Ribeiro e Maria do Espírito Santo, brutalmente assassinados em 2011 no Pará. A luta do casal ambientalista se expressa também na luta contra o Código Florestal aprovado em 2012, que atingiu principalmente as Áreas de Preservação Permanente (APPs) e as Reservas Legais. Ainda com o novo código, o latifundiário fica isento de recompor as áreas que desmatou ilegalmente da Reserva Legal até 22 de julho de 2008²⁷.

Da mesma forma, a luta dos indígenas e de movimentos sociais contra a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte promoveu greves dos trabalhadores da obra, marchas no mundo inteiro e no mês de maio de 2013 mais de 180 indígenas ocuparam o canteiro de obras às margens da rodovia Transamazônica no Pará para exigir que a Convenção 160 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002, fosse cumprida. Essa convenção diz respeito a consultas às comunidades indígenas sempre que medidas governamentais atingirem seu modo de vida²⁸.

Podemos chegar à constatação que a luta pela sobrevivência no campo é altamente dramática, e tem se enfrentado diretamente contra os interesses do grande capital que põe no senso comum, a partir da mídia burguesa, o ideário de que estas obras e ações legais são para o desenvolvimento da nação. Entretanto, este desenvolvimento se realiza para o maior desenvolvimento dos interesses dos grandes grupos econômicos em detrimento dos sujeitos que moram no campo.

Trabalhadores rurais sem terra, indígenas e quilombolas fazem parte de um conjunto de sujeitos que lutam pela sobrevivência no campo e, além disso, lutam para mudar a estrutura fundiária no Brasil, dizendo que a Reforma Agrária é urgentemente necessária. Os mecanismos de luta de ambas as classes (burgueses e trabalhadores) se desenvolveram ao ponto de no século XXI não termos mais cabeças de líderes expostas em praça pública como na época de Antônio Conselheiro, no entanto temos ainda alto índice de suicídios e assassinatos proveniente dos conflitos agrários.

Assassinam aqueles que são lideranças dos movimentos sociais, tais como Fábio dos Santos Silva, liderança do MST, brutalmente assassinado em abril de 2013 com quinze tiros, no

²⁷ O debate acerca dos impactos do Código Florestal pode ser encontrado no Caderno “Novo Código Florestal Brasileiro. Meio ambiente e diversidade brasileira desprotegidos” do mandato de Ivan Valente (PSOL) em <http://www.ivanvalente.com.br/wp-content/uploads/2012/12/Caderno-novo-Codigo-Florestal-dez-2012.pdf>

²⁸ Disponível em www.cimi.org.br

sudoeste da Bahia. Além disso, deixam morrer centenas de índios, sem terras e quilombolas por não terem perspectivas de futuro, como no caso dos índios guarani-kaiowá²⁹ e do Quilombo Rio dos Macacos, em Simões Filho-BA³⁰.

A legalidade burguesa do Estado capitalista omite esses crimes contra a humanidade e permite que assassinatos continuem a acontecer ao não condenar os mandantes e os executores. Os tempos são outros, a luta é a mesma: pela dignidade de vida no campo, pelo acesso e permanência à terra, pela Reforma Agrária, pelo projeto histórico socialista. Portanto, a luta dos trabalhadores do campo continua a se desenvolver até os dias atuais. Como uma dos principais expoentes dessa luta o MST acumulou experiências durante seu envolvimento firme nas ocupações de terras, que não se limitam a problemas econômicos do acesso à terra, mas, além disto, ter as condições objetivas necessárias para nela trabalhar e viver. Neste sentido, o MST desenvolve lutas pelo acesso à saúde, à arte, ao esporte e lazer, como também à educação pública com qualidade.

O movimento retoma o que as Ligas Camponesas defendiam como necessário para a luta dos trabalhadores do campo:

Temos de passar da quantidade para a qualidade. Não pode haver movimento de vanguarda, sem teoria de vanguarda. O sucesso das grandes tarefas que temos daqui por diante está, fundamentalmente, na organização e educação política das massas camponesas e operárias. Somente com a organização e educação dessas massas podemos dirigir o nosso povo para a vitória da luta contra o imperialismo, contra o regime de latifundiários e contra os grandes capitalistas que, cada dia mais, oprimem o povo brasileiro. Elevar o nível de consciência das massas deve ser a nossa maior preocupação. (*A Liga*, 1964 in: Stedile, 2012 p. 211).

Em que pese as diferenças na direção política entre o que foram as Ligas e o que é o MST, tomamos como exemplo esta citação para identificar uma importante tarefa para ambos os movimentos: a tarefa de educar a massa de trabalhadores do campo, de elevar seu nível de conscientização. Com esta premissa percorrendo as décadas de 1970, 1980 e 1990, e através das experiências educacionais de formação de quadros que o próprio MST realizava, percebe-se a necessidade de lutar contra o “latifúndio” do conhecimento, de derrubar as cercas da ignorância.

Diante deste quadro, podemos perceber que as ações da classe burguesa rural sempre estiveram alinhadas de modo a perpetuar o *status quo*. Mesmo parecendo contraditória em alguns

²⁹ Em nove anos foram assassinados mais de 273 lideranças indígenas, e o elevado índice de suicídio entre os indígenas é apontado como resultado do confinamento e da luta pela terra de ocupação tradicional. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/12023>

³⁰ Comunidade Quilombola que vive nessa região há mais de 200 anos e tem sua posse de terra ameaçada pela Marinha. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/12204>

momentos, como na luta contra a reforma agrária. Neste sentido, temos acordo com Trotsky (2009, p 122) ao demonstrar qual o papel dos países fora do eixo mais desenvolvido do capitalismo. Trotsky nos ajuda argumentando que países como o Brasil vivem sob o domínio do imperialismo mundial. E diante do exposto neste capítulo, podemos perceber que as políticas desenvolvidas historicamente estiveram alinhadas aos interesses do grande capital e ao mesmo tempo mantendo estruturas atrasadas perante o modo de produção capitalista. Dessa forma

Os países coloniais e semicoloniais são, por sua própria natureza, países atrasados. Mas esses países atrasados vivem nas condições do domínio mundial do imperialismo. Por isso o seu desenvolvimento tem um caráter combinado: reúne em si as formas econômicas mais primitivas e a última palavra da técnica e da civilização capitalistas. É isso que determina a política do proletariado dos países atrasados: ele é obrigado a combinar a luta pelas tarefas mais elementares da independência nacional e da democracia burguesa com a luta socialista contra o imperialismo mundial. (TROTSKY, 2009, p 122)

Em tempos de crise, as contradições entre as necessidades humanas e as necessidades do capital se acirram. O aparente desenvolvimento social do Brasil tem servido à lógica de salvar as grandes corporações em detrimento da vida de milhares de trabalhadores no campo e na cidade. Tem se intensificado a luta por colocar na ordem do dia outro modo de produção e reprodução da vida, através do qual o trabalho esteja livre das amarras do capital. É necessário unidade na luta pelas reivindicações acumuladas historicamente que hoje são imediatas, entre as quais está a Reforma Agrária, relacionadas ideologicamente com a luta histórica pelo projeto socialista.

Dessa forma a luta por uma Educação do Campo não pode se desvincular da luta por uma educação pública, gratuita e com qualidade para o campo e para a cidade, bem como não pode se desvincular da defesa do projeto histórico que, por fim, desmanchará as contradições entre o campo e a cidade.

2. A DISPUTA DE PROJETOS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO E DA CIDADE.

Diante do cenário de crise estrutural do capital, o autor Carlos Lucena traça uma linha estratégica entre crise do capital e formação dos trabalhadores. Ele se referencia na lei da tendência decrescente da taxa de lucro, que em última instância determina uma redução da massa salarial, provoca uma crise nas vendas com a crise de superprodução e conseqüentemente aumenta o número de desemprego³¹. A instabilidade entre produção e consumo encontra seu equilíbrio quando se aumenta a velocidade do consumo com descartes em alta quantidade. Explica-nos o autor que

O equilíbrio entre a produção e o consumo só se concretiza quando ocorre o aumento da velocidade do consumo, ou seja, o descarte prematuro de grandes quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens duráveis, devendo os mesmos serem descartados antes de esgotar sua vida útil. (LUCENA, 2008 p. 192)

Ou seja, o capital cria uma estratégia de acelerar a velocidade de circulação das mercadorias, de modo a criar também subjetivamente um consumidor mais dinâmico (MARX, 1982) e tal lógica também se aplica no plano social. Fundamentado na obra *Ideologia Alemã* de Marx e Engels, o autor explica que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, portanto, tal momento de vulnerabilidade econômica sugere uma ideologia que ataca a subjetividade do trabalhador com as incertezas e inseguranças de vida. Da mesma forma como o trabalhador é levado a consumir rapidamente as mercadorias de forma a descartá-las prematuramente, sua força de trabalho, convertida em mercadoria nas relações capitalistas, também passa a sofrer a mesma ordem de descartabilidade. Logo, o plano das incertezas e das inseguranças assalta a tranquilidade do trabalhador e promove o desconforto no que há por vir.

A escola é neste sentido local estratégico para disseminar tal ideologia. Na medida em que se acelera o tempo de produção das mercadorias, se acelera também o tempo de formação desse trabalhador que a produzirá. Assim, a escola cumpre um papel fundamental de acelerar a produção de trabalhadores dóceis e conformados com a sua realidade e condição social. As teorias dominantes que estão no seu interior não contribuem para o entendimento radical do que é o trabalho nas relações sociais de produção capitalista de vida, e serve como correia de transmissão do ideário capitalista. Em contrapartida, contribui na justificativa de que o fenômeno desemprego nada mais é do que resultado natural e imutável do desenvolvimento tecnológico do

³¹ Encontra-se o debate de Marx com os economistas burgueses de sua época, na obra “Para a crítica da Economia Política; Salário Preço e Lucro; O rendimento e suas fontes” (1982)

próprio sistema, como se este fosse autônomo de decisões humanas. Além disso, propaga uma ideia de que quanto mais se estuda, melhores condições de emprego terão pela frente³², e, dessa forma, a educação passa a ser mérito individual para que o sujeito não esteja entre os dados do desemprego.

Lucena (2008) nos fala que, no sentido de equilibrar a produção e o consumo, o capital precisa obter menos gastos com a produção/reprodução dos trabalhadores. Tal processo é contraditório, pois à medida que proporciona a elevação escolar de alguns, elimina esta possibilidade para tantos outros (ibidem, p.197). Sendo assim, uma das formas do capital obter maior extração da mais-valia é gastar menos nas despesas dessa formação e futuramente pagar menos por uma mão de obra pouco qualificada. A formação de professores se coloca como um problema vital neste processo, visto que gastar menos com a formação do trabalhador significa diretamente gastar menos na formação dos professores que estarão nas bases do ensino dos 1,1 milhões de trabalhadores técnicos de nível médio³³.

A teoria marxista explica que o trabalho é a atividade fundante do gênero humano, cujo ato é direto e intencional sobre a natureza, de modo a transformá-la para suprir suas necessidades vitais, tais como vestir-se, alimentar-se, proteger-se etc. Este é o sentido ontológico do trabalho, posto que

[...] quanto mais o homem se afasta dos animais, mais ele exerce sobre a natureza uma influência intencional e planejada a fim de alcançar objetivos previamente projetados, ao passo que os animais nem se dão conta dos estragos que provocam nas vegetações. (ENGELS, 1990, p. 31).

A partir do momento em que o homem humaniza a natureza e deixa de ser dominado pelas leis biológicas e naturais, ou seja, quando a transforma intencionalmente para fins próprios ele se distancia das outras espécies existentes e passa a produzir e reproduzir sua existência.

De acordo com Marx e Engels em Ideologia Alemã, para fazer história o homem deve primeiramente estar vivo. O primeiro ato histórico, portanto, é o de criar as condições de sua existência. Neste caso, a principal diferença entre o homem e os outros animais é a capacidade de humanizar a natureza em prol de seus fins, ao contrário dos outros seres que se adaptam à

³² FREITAS (2011) demonstra que a atuação do professor para com o aluno em sala de aula está imbricada na ideia de que o aluno que não estuda terá seu futuro desgraçado. Aquele que não cumpre o dever de casa e não se comporta em sala de aula, será um mau profissional e provavelmente engrossará as fileiras da miséria.

³³ Segundo os dados do Mapa do Trabalho Industrial do SENAI, a demanda por mão de obra com formação técnica e profissionalizante será de 7,2 milhões, e 1,1 será para jovens de 18 a 24 anos que nunca trabalharam. Disponível em <http://www.fiesp.com.br/noticias/industria-brasileira-vai-demandar-7-milhoes-de-profissionais-capacitados-afirma-diretor-do-senai/> acessado em 15 de dezembro de 2012.

natureza por determinações biológicas. O homem é o único ser na natureza que produz suas condições materiais de existência, entre as quais habitação, alimentação, vestimenta e instrumentos de trabalho.

Na sua atividade os homens não se contentam em se adaptar à natureza. Transformam-na, em função das suas necessidades em evolução. Inventam objetos capazes de os satisfazerem e criam meios para produzirem esses objetos, os utensílios, e depois as máquinas mais complexas. Constroem habitações, tecem vestimentas e produzem outros valores materiais. (LEONTIEV, 1977, p. 52)

O sentido ontológico do trabalho significa compreendê-lo como gênese do desenvolvimento do gênero humano, sem ele não há vida humana. E como tal, o resultado da intervenção na natureza produz valor de uso, que nada mais é do que a “coisa” que se produziu para certa finalidade e utilidade. A coisa útil pode ser um casaco de lã, uma refeição, uma casa, um vinho, uma bola e assim por diante. Segundo Marx (1980, p. 42)

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através dela. A própria mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc. é, por isso, um valor de uso, um bem. [...] O valor de uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela.

O homem conquistou o domínio da natureza ao ponto de que toda vida humana está subordinada a esta atividade. Ela é responsável por desenvolver capacidades que outrora não existiam, como o de previamente elaborar no pensamento o resultado da intervenção/transformação da natureza. Ao produzir sua existência, o homem também produz conhecimento, pois para continuar a forjar-se como ser humano, para dar continuidade a sua atividade principal, ele precisa conhecer as propriedades da sua realidade. Tonet e Lessa (2004) explicam esta transformação e conhecimento da realidade ao tomar como exemplo a construção de um martelo. Esta ferramenta de trabalho aprimorou-se à medida que o conhecimento das propriedades dos diversos tipos de madeiras e pedras existentes na natureza permitiu elaborar, de forma mais precisa, um martelo para diferentes situações com o uso de uma madeira mais leve, ou mais pesada.

Para realizar o trabalho o homem, a partir do conhecimento acerca da sua realidade, elabora previamente no pensamento o resultado de sua atividade, como por exemplo, a construção da ferramenta martelo. É neste sentido que Marx (1980, p. 202.) nos diz que o que difere o pior arquiteto da melhor abelha

[...] é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação [...]. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...].

O que está previamente na sua imaginação não tem capacidade de transformar a realidade, a ideia não muda o mundo humano. Para que o mesmo se transforme, será sempre necessária a ação direta do homem, ou seja, sua ação prática.

Essa ação provoca transformações na realidade, nos outros homens, a si mesmo e produz cultura, pois para dar continuidade a sua existência o homem necessita transmitir o conhecimento acumulado historicamente para as novas gerações. Leontiev (1977, p. 60) explica esta necessidade ao colocar uma situação onde uma catástrofe acomete o planeta e só restam crianças recém-nascidas e “tesouros materiais”. Não significaria que o gênero humano se extinguiria, mas certamente o seu desenvolvimento da história seria interrompido uma vez que não haveria nenhuma transmissão do que significa ou como se utiliza tais tesouros, além do mais, não teria ninguém para ensinar como foram produzidos.

Neste sentido, o trabalho produz uma cultura que precisa ser apropriada pelas novas gerações de modo a dar continuidade histórica ao processo de desenvolvimento do gênero humano. Dizemos então que a natureza humana é conquistada pelo próprio homem e a cultura é compreendida, portanto, como produto desse longo processo da relação do homem com a natureza onde se constrói uma forma de vida. Ela é criada pelo ser humano e transformada pelo mesmo. É subordinada aos meios de produção e reprodução da existência humana.

A cultura espiritual dos homens desenvolve-se igualmente com o progresso da produção dos bens materiais; os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia e sobre eles mesmos aumentam, a ciência e a arte tomam impulso. (ibidem, p.52).

À medida que se desenvolve as habilidades de produzir seus bens materiais, o homem desenvolve ferramentas de pensamento que aprimoram seu entendimento da própria realidade. Leontiev (1977) nos diz que são construídas capacidades superiores, as funções intelectuais, e que estas se aprimoram sob o domínio e assimilação da cultura acumulada pelas gerações anteriores. Desta forma, quanto mais um ser humano se apropria da cultura, mais elaboradas são suas funções intelectuais, e podemos dizer também que se torna mais humano a partir do seu processo educativo, tendo em vista que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao

mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Sendo assim, a intervenção do homem sobre a natureza produz valores de uso, “coisas” que serão utilizadas mediante suas propriedades para suprir alguma necessidade. O modo de produção capitalista transforma essa capacidade genuinamente humana – o trabalho – em mercadoria. Ao invés de ter o homem trabalhador na sua integralidade (como na escravidão), dispõe de uma mercadoria especial, a força de trabalho, a capacidade humana de trabalhar. São do comprador o processo, o meio, o resultado e o fim da produção, portanto na relação capital *versus* trabalho,

O Capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais suga mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. (MARX 1980 p. 263)

Sobre o debate de ser humano, Frigotto (2002) nos diz que o ser humano é constituído por uma tripla dimensão: natureza, individualidade e sociabilidade. O homem é natural por ser dependente e também constituído de ar, água, vitaminas, sais e etc.; é individual por ser singular e único no mundo – João, Maria, Afonso...; e é sociável porque se produz individualmente e naturalmente em relação aos outros sujeitos, é constituidor e constituído pelo outro nas relações sociais que estabelece junto à sua comunidade. Tornar-se humano significa apreender, a partir da relação com outros seres da mesma espécie, os códigos e signos da sua sociedade. Por sua vez, estes podem ser alterados de tempos em tempos, já que o homem não só cria como pode recriar (ressignificar) a sua existência.

Acontece que o trabalho está subordinado à organização da sociedade em que vivem os homens. E esta atividade vital criadora de bens úteis e criadora da vida humana, possui um duplo caráter e assume na sociedade capitalista a sua forma alienada. Isso porque a propriedade privada dos meios de produção separa os homens em duas distintas classes sociais fundamentais: os detentores dos meios de reprodução e os trabalhadores, não possuidores destes meios.

A sociedade capitalista aboliu a escravidão pela necessidade de consumir uma mercadoria importante, a força de trabalho humano. Ao invés de comprar todo o trabalhador e arcar com sua existência, com o trabalho assalariado o detentor dos meios de produção compra apenas a capacidade humana de transformar a natureza, compra apenas a sua força de trabalho. Quanto à necessidade de manter a existência, o cuidado fica para o próprio trabalhador que deve usar o seu salário para manter-se vivo e bem disposto para as jornadas de laborais.

A propriedade privada, portanto, coíbe o homem de se apropriar das coisas. No seu sentido ontológico, propriedade

É o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com os demais, de se apropriar – transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, primeiramente física e biológica, como também cultural, social, estética, simbólica, afetiva (FRIGOTTO, 2002).

Logo, a propriedade privada dos meios de produção impede o homem de desenvolver-se plenamente como gênero e produz a existência humana sob a égide da divisão de classes, no que uns trabalham para a manutenção da vida – seja no plano geral da sociedade, pois sem trabalho não há vida humana, seja no plano individual da existência pela necessidade do salário – e outros, “mamíferos de luxo”, vivem à custa daqueles que trabalham, achando, inclusive, natural tal realidade.

O trabalho alienado, destarte, é o trabalho em que o produtor não tem conhecimento do todo produzido, como também não tem acesso ao mesmo. Frigotto (2002) nos fala que “alienar” é uma palavra que vem do Latim e significa ‘transferir a outrem o seu direito de propriedade’. Isto é, desprovido do direito de se apropriar do resultado do seu trabalho, o salário que o trabalhador recebe só diz respeito a uma parte do seu esforço. O resto do seu trabalho é apropriado pelo empregador. Marx nos ajuda a compreender quais as relações que estão implícitas no trabalho alienado com a discussão do valor excedente, ou mais-valia, expondo que

O produto, de propriedade do capitalista, é um valor de uso: fios, calçados, etc. Mas, embora calçados sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um decidido progressista, ele não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valores de troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso, que tenha valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor do conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso que produza mercadoria, além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente. (MARX, 1980 p. 210-211).

Estas relações intrínsecas ao modelo de produção de mercadorias estão mascaradas pelo regulamento do contrato entre trabalhador e empregador. Elas não são facilmente observadas no cotidiano e necessita-se de uma observação mais atenta para perceber que os trabalhadores continuam sob o império da classe dominante e que continuam a serem expropriados de suas vidas quando não lhes é permitido o direito de propriedade coletiva do que foi produzido coletivamente.

A atividade ‘trabalho’ pode ser caracterizada em material e não material (SAVIANI, 2008). Se ação direta sob a natureza pode produzir um machado, por exemplo, ela também produz o conhecimento sob as propriedades do machado. Sendo assim, o trabalho material é a produção de objetos, utensílios, ferramentas etc., e o trabalho não material, por sua vez, é aquele que produz as ideias, os sentimentos, símbolos e valores que são construídos historicamente pelo conjunto dos homens. Ele se encontra numa relação direta com o processo de produção e reprodução da existência material, já que os homens são seres sociais e seus costumes mudam com o tempo, conforme muda ou sofre alterações o modo de produção. Ao mesmo tempo em que o homem realiza o trabalho material ele também realiza o trabalho não material. Sendo assim,

Para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). [...] Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2008 p. 12).

O Trabalho não material diz respeito à necessidade de transmitir às novas gerações o conhecimento acerca da realidade produzido pelas gerações anteriores, de modo a garantir a continuidade da espécie. Entretanto, como este não está deslocado do trabalho geral, o trabalho alienado adentra na escola através do trabalho do professor, o trabalho pedagógico.

Marsiglia (2011) chama atenção para o fato de que o professor não deve ser compreendido separadamente do entendimento dele quanto sujeito-homem; a escola não pode ser compreendida fora das relações sociais existentes no modo de produção capitalista; por sua vez a escola capitalista tem a função social de

Manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída (MARSÍGLIA, 2011, p. 7).

Sendo assim, o trabalho educativo como ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008) sofre mediações de modo que os trabalhadores se formem enquanto sujeitos reprodutores da sociedade capitalista, sem ter a consciência da sua intervenção que pode ser transformadora para a melhoria de suas vidas. Neste aspecto se inclui o próprio professor enquanto trabalhador que estará na base da formação da classe.

Neste sentido é que também não podemos separar o sujeito-professor do sujeito-homem. Os trabalhadores tem acesso a uma educação onde não se explicam, por meio do ensino, as relações de poder e de trabalho existentes na sociedade capitalista. Desta forma o professor, pelo seu trabalho, atua como transmissor das ideias dominantes conforme os interesses da classe dominante. E assim se constrói a cortina na visão que separa o mundo concreto do mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 2011).

Todavia a escola também pode contribuir com a transformação da sociedade. Longe de ser a grande responsável por esta mudança é importante ressaltar que sem ela a transformação não se concretizará. Podemos fazer esta afirmação a partir do entendimento de que a escola é uma instituição construída historicamente para transmitir às futuras gerações o conhecimento acumulado e, portanto, um espaço privilegiado de acesso à ciência. Porém, também é o espaço onde os trabalhadores são formados subjetivamente e, sendo assim, espaço privilegiado para formar a mão de obra e inculcar uma ideologia dominante para o controle das massas.

A escola sofreu alterações desde sua gênese³⁴. É pensada, formulada e organizada conforme os interesses da classe proprietária dos meios de produção, inclusive dos meios de produção do conhecimento. Ao longo da sua história as teorias educacionais se preocuparam em compreender esta instituição e dar-lhe a melhor forma diante de seus objetivos. Como não está isolada do contexto social o que percebemos é uma tensão entre os interesses da classe dominante para a manutenção do *status quo* e, por outro lado, a tentativa de transformar a escola em um espaço para a emancipação da classe que vive da venda da sua força de trabalho.

Cada teoria tem como base uma concepção de homem, de mundo, de sociedade e de educação que propõe ao professor metodologias de ensino que propaguem estas concepções, mesmo que o professor não as compreenda. Cabe lembrar que teorias são formas elaboradas de explicar a realidade, elas emergem de uma realidade concreta que é marcada por tensões de classes. Sendo assim as teorias foram categorizadas por Saviani (2005) entre teorias “não críticas”, “crítica reprodutivista” e “críticas”. Cada uma dando soluções a problemas existentes conforme seus interesses e não como simples vontade de seus criadores, mas porque estão embebidas de concepções diferentes de mundo, homem, educação e sociedade.

As teorias “não críticas” são aquelas onde não concebem uma crítica ao modelo de sociedade e enxergam o mundo e os homens, logo a educação, desconsiderando os conflitos de classe. Dentre elas está a Pedagogia Tradicional, a qual emerge no contexto de revolução burguesa, onde a nova classe social precisava firmar seus princípios e se distanciar da sociedade medieval que apresentava um grande número de ignorantes e súditos. A burguesia pretendia

³⁴ Saviani (2007)

transformar os súditos em cidadãos, em indivíduos que tem conhecimentos gerais acerca do mundo, mas, sobretudo, de seus deveres, direitos e compromissos. No entendimento de que todos nascem iguais, a escola seria a grande responsável pelo feito, na organização de professores altamente centralizadores e autoritários por serem os detentores do conhecimento, e os alunos com a tarefa de aprender tudo sob o método da memorização e repetição. (MARSIGLIA, 2011 p. 11).

A autora, referenciada nos estudos de Saviani (2005), esclarece que foram muitas as críticas à Pedagogia Tradicional, porém faz-se necessário uma ressalva: não se pode compreender tais críticas e propostas subsequentes da Pedagogia Nova fora do contexto de necessidade da burguesia recompor sua hegemonia. O período em que as críticas ganham eco é justamente o final do século XIX e início do século XX, período marcado por organizações internacionais dos trabalhadores e insurreições que confrontavam o modelo de sociedade, tais como a Comuna de Paris em 1871, a Revolução Russa em 1917 e a revolução Cubana em 1959.

Sendo assim, a Pedagogia Nova, o movimento dos escolanovistas, propõe uma escola onde o centro não seja a socialização do conhecimento sobre a realidade natural e objetiva, mas sim uma escola que promova o respeito às individualidades e diferenças entre os sujeitos. Sob a defesa que os homens são essencialmente diferentes, para conviverem em harmonia deve-se respeitar as diferenças imutáveis.

Alguns terão melhores condições de aprender, outros nem tanto, uns com mais capacidade de aprender tais coisas, outros com capacidades diferentes aprenderão coisas e tais, e isso deve apenas ser “respeitado”. Acontece que o “respeito” em questão condiz com uma forma brutal de validar as diferenças, inclusive as sociais, como imutáveis e impossíveis de serem superadas; negar aos trabalhadores o conhecimento historicamente construído e elaborado – o conhecimento científico; descaracterizar o professor e a escola como responsáveis por transmitir este conhecimento.

A Pedagogia Nova propõe aos professores desapontados com os resultados da Pedagogia Tradicional a necessidade de deslocar sua atividade centrada no conteúdo para os métodos e processos pedagógicos. O importante não era fazer o aluno aprender, e sim que ele soubesse “aprender a aprender” (MARSIGLIA, 2011 p.13). É importante ressaltar que estas teorias se apresentam sob novas indumentárias: Pedagogia das Competências, Pedagogia do Aprender a Aprender, Pedagogia dos Projetos, Pedagogia do Professor Reflexivo etc. Todas com um discurso muito sedutor sobre respeito às diferenças para a democracia, mas todas com a mesma concepção de educação, de homem e de mundo que fortalece o ideário burguês.

Ainda sobre as teorias “não críticas” temos a Pedagogia Tecnicista, que procurava reproduzir na escola o modelo de produção industrial. Uma organização racional que promova alta produtividade. Nesta concepção, o professor é supostamente neutro e nem ele e nem o aluno são o centro do processo pedagógico, e sim a eficiência. O professor deverá ensinar a seus alunos o conhecimento técnico que os formem para serem altamente produtivos; politicamente imparciais e extremamente eficientes no saber fazer. (Saviani, 2005). Esta Pedagogia teve seu ápice com as revoluções industriais, na necessidade da burguesia de formar mão de obra qualificada para manusear as máquinas mais complexas e, além disso, propagar a ideia da neutralidade científica, quer dizer, o conhecimento produzido e as questões que envolvem sua disseminação e utilização não estão subordinados aos interesses de classes.

As Teorias “Críticas Reprodutivistas” concebem a educação como um fenômeno determinado pelas relações sociais e pelas relações de poder na sociedade, porém o termo “reprodutivista” é justamente pelo fato de que se limitam apenas a fazer a crítica. Veiculam uma ideia de que a educação serve para a inculcação ideológica dominante e que, portanto, o trabalho do professor não contribuirá de forma eficiente para o problema da marginalidade. Além disso, promove no seio docente o pessimismo e a falta de convicção na transformação do trabalho educativo. Está entre estas teorias a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, formulada por Pierre Bourdieu e J. C. Passeron; a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e como Aparelho Repressivo de Estado (ARE), formulada por Louis Althusser; e a Teoria da Escola Dualista formulada por C. Baudelot e R. Establet. (MARSIGLIA, 2011 p. 19).

No entanto, temos também teorias que se encaixam entre aquelas que além de conceberem a crítica procuram de alguma forma construir uma proposta educacional e pedagógica que rompa com a lógica do capital e que contribua com a luta dos trabalhadores para sua emancipação. Dentre as teorias “críticas” temos as inspiradas nas concepções libertárias e libertadoras, a Pedagogia Crítica-social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-crítica. A primeira tendência se expressa a partir dos estudos de Paulo Freire e tem como princípio os saberes do povo e a autonomia de se educar. De certa forma esta teoria se afasta da escola e procura elaborar uma proposta educacional que fortaleça o conhecimento popular.

A Pedagogia Crítica-social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-crítica se localizam dentre aquelas em que a educação escolar é o pilar do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico. A Pedagogia Histórico-crítica se posiciona perante a luta de classes e concebe o homem como um ser histórico e social que precisa ter acesso ao que há de mais avançado para que a realidade seja apreendida como o concreto pensado. Compreende que a

“educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar”. (ibidem, p.21)

A Pedagogia Histórico-crítica propõe uma proposta metodológica que tem como ponto de partida a realidade concreta em que o aluno está inserido. E que no processo de aprendizagem o aluno compreenda por sucessivas aproximações as múltiplas determinações de um fenômeno. Desta forma, o ponto de chegada que se quer com a Pedagogia Histórico-crítica é a mesma realidade concreta, porém com outra atitude perante ela, uma atitude crítica e transformadora.

A proposta para uma metodologia do pensamento é transcorrido por cinco passos: 1) Prática Social; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse e 5) Prática social. Ela busca não apenas formular ideias sobre o trabalho pedagógico, mas coloca como vital para a humanidade a atividade de educar as novas gerações e defende intransigentemente a escola como instituição privilegiada e que deve ser disputada para que cumpra sua verdadeira função social.

Desta feita, a Pedagogia Histórico-crítica envolve uma luta de resistência ao saque da subjetividade dos trabalhadores, já que, diante de toda crueldade que é o trabalho alienado para a vida humana, e diante de todo o desgaste que a sociedade capitalista produz para as forças produtivas, a educação é um patrimônio cultural a ser defendido e socializado.

A Pedagogia Histórico-crítica compreende que ela não fará a revolução, mas se preocupa com a verdadeira contribuição da escola e do professor no processo revolucionário. Formar trabalhadores conscientes de seu papel histórico no modo de produção é um ataque à burguesia, uma ofensa, uma ameaça à sua hegemonia porque a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era classe revolucionária a verdade lhes interessava. Agora, não mais.

Quando passa a ser conservadora a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente (Saviani, 2003, p. 100 apud MARSÍGLIA, 2011, p 12-13)

Nesse sentido, as teorias que se desenvolveram para explicar as melhores formas de universalização da educação pelo interesse burguês foram elaboradas em consonância com as diferentes exigências que o capitalismo necessitou/necessita. Desta forma, tanto a visão de homem como de educação e escola se modificam, mas não perdem a essência de atender à divisão de classes sociais.

Os dados da educação refletem a demanda do mercado e da indústria e apresentam um anúncio do que há por vir. Podemos identificar esta relação atualmente nos dados que o SENAI

(2012)³⁵ divulgou com as estatísticas para a demanda das indústrias no Brasil até 2015. As estatísticas apontam a necessidade de formar 1,1 milhão de trabalhadores técnicos de nível médio e 6,1 milhões deverão passar por requalificação para acompanhar os avanços tecnológicos. Diz ainda que a demanda será por 53% de trabalhadores que terão sua formação técnica em nível de até 200 horas; 26% com formação técnica com mais de 200 horas; 18% com formação técnica de 800 a 2.000 horas, e apenas 3% com formação universitária³⁶.

O acesso ao conhecimento mais elaborado, que não diz respeito somente à aprendizagem da execução mecânica, está literalmente destinado a uma pequena parcela da sociedade. Temos a compreensão de que o rebaixamento da formação do trabalhador está diretamente ligado à necessidade do capital de aumentar a taxa de lucro, de aumentar o valor da mais-valia extraído de cada trabalhador. É neste processo que passará a maioria dos jovens antes de entrar no mercado de trabalho.

Com tudo isso, analisaremos sob que lógica ocorre a formação de professores no Brasil, partindo do seguinte problema: a falta de professores qualificados nas escolas e o contexto de crise do capital. Este problema não é apenas uma ideia da autora, mas sim fato constatado pelo próprio Estado brasileiro a partir de levantamentos da realidade educacional no país. Estes elementos nos permitem constatar o embate de projetos na formação da classe trabalhadora, tanto no campo quanto na cidade.

2.1 A formação de professores sob a lógica da implementação de programas

Dentre os seus vinte e dois programas e ações do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Censo Escolar é responsável por coletar dados referentes à realidade educacional do Brasil nos seguintes parâmetros: 1)Escolas; 2) Alunos; 3) Docentes e 4) Turmas. Interessa-nos, a priori, as informações acerca dos docentes, da qualidade da formação ao número de profissionais em atuação, para compreender quais são os problemas apresentados e analisar as saídas indicadas/implementadas pelo governo.

³⁵ Criado em 1942, época de incorporação do Brasil ao processo de industrialização.

³⁶ Dados SENAI, disponível em <http://www.oglobo.globo.com/emprego/industria-busca-um-novo-perfil-tecnico-6696188>, acessado em 03 de janeiro de 2013.

Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2012, temos no Brasil um total de 2.101.408 de professores atuantes na educação básica. Dentre este total apenas 1.642.195 possuem escolaridade com nível superior. Entretanto, deste montante apenas 1.418.418 possuem graduação em licenciatura. Os dados apontam que é urgente a qualificação docente de todos os trabalhadores da educação básica, pois nem a metade destes profissionais possuem cursos de licenciaturas para atuarem nas escolas.

Os dados apontam ainda maiores problemas no que diz respeito à demanda de professores no Brasil. Segundo os mesmos dados da Sinopse Estatística tivemos um total de 50.545.050 de matrículas realizadas na educação básica. Números como estes põem em evidência dois problemas fundamentais da educação brasileira, quais sejam: I. Escassez aguda de professores e II. Insuficiência de profissionais qualificados para atuarem nas escolas; na Bahia tivemos um total de 3.865.067 de matrículas na educação básica para a demanda de apenas 157.267 professores e, dentre estes, apenas 67.849 possuem curso de licenciatura. Ou seja, além dos alunos não terem profissionais adequados para o processo de ensino/aprendizagem também fica evidente também sob quais condições estes trabalhadores atuam na área da educação a partir da clara situação de intensificação do trabalho.

As próprias pesquisas realizadas pelo Estado nos permite averiguar sob quais bases os futuros trabalhadores estão se formando e qual a qualidade do ensino público acessado. Vale ressaltar que há uma anunciada intenção por parte do poder público federal em erradicar o analfabetismo no Brasil e colocar o país na média de escolaridade dos países desenvolvidos até 2022. A meta do Brasil é chegar em 2022 com o índice igual a 6,0 – equivalente aos países desenvolvidos – e ultrapassar o índice inicial de 3,8.

No entanto, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também demonstram a fragilidade da educação pública no país; percebe-se ainda que os índices do Brasil vão se rebaixando conforme aumenta o grau de escolaridade. Vejamos: em 2005 o IDEB do Ensino Fundamental (Quadro 05) foi de 3,8; os registros de 2011 apontam 5,0. Já nos anos finais do Ensino Fundamental (Quadro 06) em 2005 o índice era de 3,5; em 2011 registra-se 4,1. Por fim, o Ensino Médio em 2005 (Quadro 07) obteve índice de 3,4; em 2011 elevou-se apenas para 3,7. Podemos concluir, assim, que além do índice rebaixar conforme aumenta o grau de escolaridade – o que significa uma evidente falta de continuidade educacional no sistema de ensino – a progressão do índice também diminui conforme o passar das séries. Podemos averiguar os índices na tabulação abaixo.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Quadro 05. Fonte: IDEB (2011)

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa									
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Quadro 06. Fonte: IDEB (2011)

Ensino Médio

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Quadro 07. Fonte: IDEB (2011)

Se estes são os dados e a realidade da educação de modo geral, percebemos que quando focamos o espaço do campo este possui déficits maiores do que na cidade. Apenas na última década foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais em todo o território nacional. Numa realidade onde a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais é de 23%, três vezes maior do que o índice da cidade, o fechamento de escolas se apresenta como um fator agravante da situação³⁷.

Além de o campo brasileiro apresentar índices mais elevados de analfabetismo em relação à cidade, aquele exhibe também os maiores índices na distorção idade/série. Segundo os dados do INEP (2010), a área urbana apresenta um índice de 23,6 para o ensino fundamental, enquanto o campo apresenta quase o dobro com 36,1. No ensino médio, este índice se eleva nas duas áreas, mas o campo lidera com o índice de 45,1 em relação a 34,5 da área urbana.

Sendo assim, os estudantes que residem no campo encontram menos oportunidades para a educação escolar, no que pese todos os problemas da escola pública na cidade. Estes dados estão relacionados com as dificuldades encontradas na escola do campo. Os Cadernos Didáticos para a Educação do Campo (2010) apontam algumas problemáticas que circunstanciam estes dados: o analfabetismo que atinge a maioria dos jovens do campo; o problema do acesso e permanência, haja vista a constatação de que quanto mais se eleva o nível de escolaridade menor é o número de escolas e estudantes; além da distância e da falta de transporte para se chegar à escola.

E segundo o Censo 2010 o percentual de pessoas que não frequentam a escola no campo é de 4,6, enquanto que na cidade o percentual é de 2,8³⁸. Para completar o cenário de crise há o problema da estrutura e do financiamento, da falta de recursos para compra de materiais didáticos e das condições precárias dos prédios escolares; e o problema da formação de professores, já que um grande contingente não possui nível superior, além de

Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010 p.57).

³⁷ Dados retirados segundo a nota do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). Disponível em <http://www.cdes.gov.br/noticia/26096/no-campo-mais-de-37-mil-escolas-fechadas.html> acessado em 10 de abril de 2013.

³⁸ Fonte dos dados: IBGE. Censo demográfico 2000-2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf> acessado em 27 de abril de 2013.

Estes elementos por nós analisados entram em consonância com os fatos que a conjuntura em 2012 nos demonstrou: a situação caótica da educação brasileira se dá desde a educação básica até a pós-graduação. Dentre os problemas que ajudam a manter esta situação encontramos a falta de professores e de salários condizentes com as necessidades do trabalhador³⁹, a falta de formação qualificada para a atuação dos mesmos, como já exposto acima, o não pagamento do piso salarial destes trabalhadores, as condições precárias de trabalho, a falta de democracia na gestão escolar e a ausência de um programa de valorização docente.

Foi nesta conjuntura que professores da rede estadual de educação da Bahia paralisaram suas atividades por cento e quinze dias, desde abril de 2012 a agosto do mesmo ano. Apesar da denúncia da situação da educação no estado a greve terminou sem as reivindicações atendidas e com a morte de cinco professores devido à coerção do governo do Estado durante a paralisação, sob a direção do governador Jaques Wagner (PT), que criminalizou o movimento com ameaças de cortes dos salários no período de greve⁴⁰.

No mês seguinte ao início da greve dos professores da rede pública, universidades federais de todo o país deflagraram a maior greve das IFES nos últimos anos. Mais de 90% das instituições tiveram suas atividades paralisadas em torno de reivindicações por plano de carreira e valorização docente; condições de trabalho devido à intensificação do trabalho docente; contra a lógica produtivista/mercadológica da captação de recursos para a universidade; e por uma educação pública, gratuita e com qualidade. O movimento também foi criminalizado, juntamente com os demais 37 setores do serviço público que também entraram em greve no período. Na UFBA 11 professores foram processados judicialmente pelo ato grevista, e nacionalmente a presidenta Dilma Rousseff (PT) assinou o decreto n. 7.777/2012 que permite substituir trabalhadores grevistas por outros dos municípios e estados⁴¹. Ou seja, além da educação apresentar sinais evidentes de degeneração, a luta e a reivindicação de um melhor modelo de educação, com caráter público e gratuito, é tomada como empecilho para o Estado, o mesmo que pretende elevar a qualidade do ensino no país.

Isso, porém, não significa que o governo brasileiro não tenha uma solução para o problema manifesto; apresenta como saída a implantação de vinte e oito programas destinados à formação de professores no Brasil. Tais programas são medidas emergenciais diante do quadro levantado por uma Comissão Especial do Ministério da Educação (MEC) para estudar medidas

³⁹ Segundo o DIEESE o salário mínimo para o trabalhador em julho de 2013 deveria ser de R\$ 2.685,47. Disponível em <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2013> acessado em 20 de julho de 2013.

⁴⁰ <http://www.aplbsindicato.org.br/estadualeinterior/destaques/carta-a-sociedade-baiana/>

⁴¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7777.htm acessado em 03 de janeiro de 2013

que ajudem no problema da falta de professores no Ensino Médio. A Comissão Especial levantou que faltam 350 mil professores e que este índice se relaciona com o fato de que os baixos salários não são atrativos para a maioria dos jovens buscarem a carreira docente. (BRASIL, 2007).

Os vinte e oito programas foram analisados por Taffarel, Cruz e Moshcbacher (2013) no que constata a existência de problemas de ordem estrutural, financeira e epistemológica em sua implantação. Além disso, tal política possui como alvo executor as universidades federais, porém sem reestruturação da carreira docente, sem reajuste salarial, sem melhorias nas condições de trabalho, sem captação de recursos adequados – captação esta realizada na atualidade através da lógica competitiva dos editais e com a intensificação do trabalho docente e estímulo ao produtivismo acadêmico exaustivo.

De ordem estrutural, as autoras levantam a situação em que se encontram a maioria das IFES, que desde 2007 suporta um grande aumento de alunos a partir da política de expansão dada pelo plano REUNI⁴². Todavia não receberam para isto o financiamento adequado para a construção de mais salas, institutos, laboratórios e outras estruturas que todo curso de nível superior exige. Sendo assim, a política do REUNI fez eclodir a maior das greves dos docentes, e é nesta situação que as IFES se deparam com a tarefa de aplicar o plano emergencial do governo na formação de professores. Alunos e professores das Universidades ligados a estes projetos encontram, por sua vez, uma realidade adversa para a efetivação dos programas, como também o público atingido se depara com as mesmas dificuldades para se formar como professor.

Neste sentido, o problema do financiamento se apresenta como vital para o sucesso efetivo desses programas, já que afeta não só a estrutura física das universidades como também a remuneração docente. Arrecadado via editais, o financiamento não é diretamente destinado às universidades, e sim aos professores que concorrem aos editais e buscam através destes o máximo de recursos possíveis para efetivar o programa, porém,

Com a implementação desta série de programas através das Universidades, sem reestruturação da carreira, sem reajustes salariais, sem melhoria das condições de trabalho, com a intensificação do trabalho docente, com captação de financiamentos via Editais, com bolsas para docentes, observamos uma série de problemas que vêm destes, além da materialização de uma segunda categoria de universidade, que é a universidade dos cursos do REUNI, dos cursos de formação de professores. As bolsas quebram a já frágil isonomia e paridade entre os docentes da ativa e entre os docentes da ativa e os aposentados. Além disso, muito se mantém destas atividades na

⁴² Plano de expansão de vagas nas universidades federais, porém sem aumento efetivo do quadro docente, técnico e físico-estrutural das instituições.

implementação dos programas com a precarização do trabalho docente dos pós-graduandos e de tutores que assinam contratos precários que exploram mão-de-obra barata. (TAFFAREL, MOSCHBACHER, CRUZ, 2013 p. 71)

Ou seja, a lógica implementada às universidades e aos professores a partir da realização destes programas impõe um cotidiano meritocrático, competitivo e precário no trabalho docente e, além disso, é com esta ótica que o governo confia a formação emergencial dos futuros professores do Ensino Médio.

Ainda sobre o problema do financiamento, vimos que os valores no Orçamento Geral da União de 2013 demonstram a desvalorização no investimento de recursos em educação e tecnologia, destinando quase a metade do orçamento (47,19%) ao pagamento de juros e amortização da dívida pública (interna e externa) brasileira. Podemos então dizer que para solucionar o problema da falta de professores no Brasil o país terá que investir densamente na educação, e não apenas procurar medidas compensatórias. É urgente a garantia imediata de 10% do PIB para a área da educação pública caso realmente o Brasil queira solucionar o caos que vive a educação, haja vista que com o passar dos anos ela vem demonstrando seus críticos sinais de fadiga.

No que diz respeito à matriz epistemológica que domina esta política, as autoras identificaram que a base teórica hegemônica é a do relativismo epistemológico que fortalece as tendências reacionárias da educação. Esta base teórica tem sua expressão “na teoria pedagógica dos saberes docentes, do professor reflexivo, da primazia do conhecimento tácito do cotidiano sobre o conhecimento clássico e científico acumulado pela humanidade.” (TAFFAREL, MOSCHBACHER, CRUZ, 2013 p.71).

Temos acordo com o termo “reacionário” por compreender como revolucionárias aquelas teorias que buscam explicar as relações sociais existentes no modo de produção capitalista a partir do entendimento das múltiplas determinações que constituem a realidade, o sujeito e as suas relações sociais. Mas, para além, uma teoria revolucionária procura traçar caminhos que fortaleçam a construção de um projeto histórico em que o homem possa desenvolver plenamente suas potencialidades, com a abolição da forma histórica da contradição capital *versus* trabalho, no rumo da construção de um projeto histórico socialista.

Reacionárias, portanto, são todas as teorias que encobrem o papel estratégico do trabalho na formação da sociedade capitalista e que procuram adaptar o sujeito à sua condição material de vida, sem lhes fornecer ferramentas para que compreenda o todo da realidade a qual está inserido, visto que estas teorias

[...] têm contribuído, historicamente, para o esvaziamento da escola, para a desescolarização da sociedade e, em última instância, na desqualificação do trabalhador em seu processo de escolarização. Isto contribui, enquanto mediação, contraditoriamente, com a destruição da classe trabalhadora, com a destruição das forças produtivas (Ibidem, p. 71).

Ainda, reacionárias são todas as teorias que omitem o papel histórico do homem na formação da sua própria realidade, que ausentam do debate a necessidade de construção de outro projeto histórico de sociedade e que limitam a vida humana como eternamente fadada às relações capitalistas de produção.

O autor Newton Duarte, em suas severas críticas às pedagogias do “aprender a aprender”, nos explica que tais teorias pedagógicas atuais tiveram sua gênese na Pedagogia da Escola Nova, seus fundamentos defendidos atualmente muitas vezes como uma grande inovação no campo educacional são encontrados nas bases do Escolanovismo. Segundo Saviani (2008) se a pedagogia tradicional tinha como principal foco a aprendizagem a partir da transmissão teórica do conhecimento, sendo o professor o principal responsável por esta transmissão, a Pedagogia Nova desloca este foco para a aprendizagem desenvolvida pelo próprio aluno em suas experiências individuais. Coloca o ensino como unicamente apreendido pela prática individual, neste caso, o aluno aprende por si. Assim, o professor será apenas o mediador auxiliar neste desenvolvimento.

Duarte (2008) sintetiza quatro pontos de contraposição a estas teorias. A primeira diz respeito justamente ao fato de supervalorizar a aprendizagem individual em detrimento da aprendizagem coletiva, numa clara defesa de que o conhecimento é melhor se apreendido sem a transmissão do outro – o professor – e o próprio conhecimento é assim construído não pela apreensão da cultura elaborada pelo conjunto da humanidade, e sim pautada nas experiências únicas que cada aluno terá no percurso escolar.

Na mesma linha crítica, o segundo ponto contraposto pelo autor é o fato de que as teorias do “aprender a aprender” colocam em escala valorativa a importância de o aluno adquirir um método científico ao invés de o conhecimento científico. Ele só aprenderá a aprender se assim o fizer por meio de sua atividade autônoma e de descoberta. O terceiro ponto condiz com a crítica à defesa de que além do aluno não aprender o conhecimento científico, e sim o método científico, o que determina esse processo são as próprias vontades e descobertas do aluno.

E por último, o autor critica o papel que é dado à educação pela Pedagogia Nova, remetendo-a a formar indivíduos preparados para a dinâmica própria da sociedade. A dinâmica das incertezas. Diz Duarte (2008, p.12)

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Vale ressaltar que tais pontos levantados não quer dizer que somos contra a formação de um sujeito autônomo e preparado para o que o futuro lhe apresente. Mas sim de que isso não basta para que a educação enquanto trabalho de reproduzir a humanidade num indivíduo singular se efetive concretamente (SAVIANI, 2008).

E, para isso, é necessário ir além do adaptar-se. É necessário pautar uma educação onde o aluno tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido nas diferentes áreas que explicam a realidade humana, para que compreenda as relações capitalistas de produção e as transforme radicalmente. É com este caminho de compreensão das teorias do “aprender a aprender” que concordamos com Taffarel, Moschbacher e Cruz (2013) ao criticarem estas teorias hegemônicas dentre os programas de Governo para a formação de professores no Brasil como teorias reacionárias.

O esvaziamento do conteúdo e a negação do clássico na escola; a minimização ao máximo do papel histórico do professor em transmitir conhecimento; a formação humana pautada como um processo individual – quando em todo o percurso histórico o homem aprende na sua relação com a natureza e com os outros homens – juntamente com os elementos estruturais e financeiros dos programas; permitem-nos constatar a formação desqualificada destes futuros professores.

No que tange a formação de professores para o campo, Felix (2011) ao analisar os cursos pilotos das Licenciaturas em Educação do Campo constata a forte relação destes com as influências das pedagogias hegemônicas do capital que vem seduzindo grande parte da Educação do Campo no último período. Tal pesquisa entra em consonância com a tese de Albuquerque (2011) que realizou um levantamento de teses e dissertações sobre a Educação do Campo e estabeleceu críticas aos elementos encontrados que não contribuem com a luta dos trabalhadores do campo para a construção de uma educação que tenha nexos com a necessidade de emancipação enquanto classe.

Segundo os dados levantados pela autora, as produções sobre Educação do Campo tiveram início em 2003 e de lá até aqui foram realizadas 125 produções, em comparação com 161 sobre Educação Rural que tem seu levantamento feito desde 1987. A proposta de Educação Rural

condiz com a avaliação de que o campo é meramente espaço de produção, e os sujeitos que lá vivem servem apenas como instrumentos de trabalho para as lavouras e fazendas; seu desenvolvimento só pode se realizar desta forma, servindo aos interesses do grande capital. Nesse sentido, a proposta de Educação Rural busca o mínimo de conhecimento técnico para a formação dos trabalhadores do campo. A luta dos movimentos sociais em construir a luta por uma Educação Básica do Campo surge em contraponto a esta compreensão e posição política ao afirmar que o campo é território de produção e reprodução da vida, de valorização dos que vivem e trabalham na terra.

Neste sentido, segundo análises da autora, as produções sobre Educação do Campo e Educação Rural começaram a se imbricar. Em seu estudo foi realizada a crítica às teorias do cotidiano e da identidade cultural que propõe uma escola que respeite as especificidades do campo, pautada pelo cotidiano, no isolamento do ser individual e do ser genérico humano que, como vimos, esvazia a escola do conhecimento científico e não promove o acesso à produção cultural acumulada historicamente.

Albuquerque (2011) destaca que a tese de que a escola rural “urbanizada” descaracteriza a formação do jovem do meio rural deve ser problematizada, pois se deve resgatar a função social da escola, bem como trata Saviani (2008). Da mesma forma, o debate acerca do currículo “urbanocêntrico” ou “urbanizado” para o campo, expresso em teses e dissertações, não explica que tanto o currículo da escola do campo quanto o da escola da cidade sofrem um desmonte e um esvaziamento de conteúdo.

A crítica à tese de que o professor do campo se forma a partir da sua prática, tratada por Albuquerque (2011) e Felix (2012), se dá pelo fato de que esta atribui ao professor a responsabilidade por sua própria formação e assim desresponsabiliza o Estado por essa função. Além disso, rebaixa a qualidade do ensino ao utilizar teorias pedagógicas que defendem a formação pelo cotidiano, pelo conhecimento utilitário. Sendo assim, “[...] uma boa prática educativa caracteriza-se pela mediação das abstrações teóricas que só podem ser elaboradas quando da apropriação do conteúdo em suas formas mais desenvolvidas, não cotidianas” (FELIX, 2012 p. 230).

Podemos dizer, assim, que o capital tem como investida atual para a educação uma teoria que contribua com a produção de trabalhadores “flexíveis” para atender seus anseios: os anseios da classe dominante. A crise do capital se expressa na educação também com o rebaixamento do conhecimento científico e dispõe das teorias pedagógicas hegemonicamente pleiteadas pelas escolas para atender suas necessidades de lucro, sendo assim,

Neste cenário, “um museu de grandes novidades”, é que a educação será alçada a elemento-chave de alívio à pobreza. Profunda sintonia com o Relatório Delors (Relatório da UNESCO intitulado ‘Educação: um tesouro a descobrir’, presidido por Jacques Delors), que depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma nova “missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado. (SANTOS JÚNIOR, 2005 p.31)

Este é o cenário para as políticas de universalização da educação no século XXI, que como aponta Santos Júnior (2005), referendado nas obras de Melo (2004) e Gentili (1998), a formação de professores passa pela mediação de concretização da educação como elemento salvador do mundo do desemprego e de mérito estritamente individual. Por essa ótica o sujeito é lançado à própria sorte desde seus primeiros anos de escolaridade e busca no mercado as chances de ascensão social a partir de suas habilidades e competências em se adaptar às incertezas, e desta forma estará contribuindo para o pleno desenvolvimento do seu país. Neste caso, o desenvolvimento do Brasil nos parâmetros do capital.

Ou seja, não é apenas a quantidade de professores formados, o número de alunos que são alfabetizados, que demonstra as problemáticas da educação no campo, mas também a base teórica utilizada para formar estes sujeitos, tendo em vista que esta pode contribuir, ou não, para o entendimento da realidade fraticida em que estão imersos. Para além, fica evidente o déficit de políticas públicas para os sujeitos trabalhadores do campo no que diz respeito às condições básicas estruturais para a escola.

Faz-se vital, portanto, a necessidade de os trabalhadores acessarem o conhecimento mais elaborado historicamente pelo conjunto dos homens. Tal condição é vital para o desenvolvimento da história humana, pois se trata de educar as novas gerações. Esta é uma enorme tarefa a ser realizada, ao invés de deleitar-se em teorias que explicam as guerras como meros problemas de intolerância civil ou religiosa. Faz-se necessário colocar o conhecimento como força produtiva nas mãos dos trabalhadores. O momento exige sujeitos esclarecidos de seu papel histórico, capazes de compreender os nexos e as relações da realidade e, por fim, contribuir com o processo revolucionário a ser gestado ou em gestação no seio da sociedade.

Não se trata aqui da defesa idealista de que a educação é o elemento que fará a revolução política e social, mas temos a compreensão de que sem ela a revolução será prejudicada. Existe um déficit histórico para com os trabalhadores. Se na antiguidade os meios de produção se edificaram sob a exploração do trabalho escravo, e com o advento da revolução burguesa vieram as revoluções industriais que também foram edificadas sob a subsunção das necessidades humanas às necessidades do capital, atualmente as forças produtivas já desenvolveram

suficientemente as condições objetivas de se abolir a contradição capital *versus* trabalho, porém nos faltam ainda as condições subjetivas; para tanto temos também e inclusive a tarefa democrática da educação.

O modo de produção capitalista demonstra suas ruínas em decadência como modo de produção mais avançado da sociabilidade humana e sua relação com a natureza. A sociedade burguesa pautada na propriedade privada dos meios de produção, na divisão social do trabalho e na subsunção do trabalho ao capital, forma unilateralmente os homens. Se por um lado a classe dominante detém os meios de produção, não são estes que realizam o trabalho. E por assumirmos que o trabalho é a categoria vital humana, a atividade que diferencia os homens dos outros animais, afirmamos que os burgueses também não se desenvolvem plenamente como seres do gênero humano, e na sua formação unilateral se transformam em vampiros sociais que sugam a capacidade de trabalho alheia.

Por outro lado, a classe dos trabalhadores que realiza o trabalho de produzir e reproduzir a existência humana não o faz pelo uso pleno das faculdades espirituais que deem maior domínio na ação. Este também é formado unilateralmente quando não tem acesso à cultura eurudita. De modo geral, a sociedade capitalista ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual, ao especializar cada vez mais o processo de produção e se apropriar privadamente dos resultados, sejam eles espirituais ou materiais, divide também o próprio homem. Fragmenta suas faculdades e limita a formação humana do desenvolvimento pleno das forças produtivas.

[...] nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que, todavia, uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais, intelectuais, evidentemente – e a outra tem privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso e covarde, é a classe excluída que se deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral. (MANACORDA, 2010 p. 93)

Manacorda (2010), fundamentado nos estudos de Marx, explica que o capitalismo impele o trabalho humano de se desenvolver como forma plena, mas ao mesmo tempo promove uma riqueza para além dos limites da sua necessidade imediata e assim produz elementos concretos que proporcionarão ao homem sua formação no âmbito pleno de suas capacidades. Tal desenvolvimento só se dará com a ruptura da subsunção do trabalho ao capital, onde o trabalho esteja novamente ligado aos interesses vitais do conjunto dos homens. Sendo assim, a construção unilateral do sujeito significa unificar o trabalho material ao trabalho intelectual e neste sentido unificar a educação ao processo produtivo da vida. O percurso até a unilateralidade é histórico. Assim,

A unilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (ibidem, p. 98)

Significa dizer que a unilateralidade proporcionará aos homens tais capacidades que outrora não tinham. Sob estes princípios a sociedade será edificada à condição de associação de trabalhadores, homens e mulheres, livres, em que cada um poderá ser homem e mulher que pinta, que dança, que fabrica, que pesca, que escreve prosa e/ou poesia, e não à forma limitada de pintor, bailarino, operário, pescador e escritor/poeta. Desta forma, liberta dos grilhões da propriedade privada e da divisão social do trabalho, a sociedade comunista calçará os passos da passagem do período pré-histórico⁴³ da humanidade.

Devido a estas necessidades é que a formação de professores se coloca como uma tarefa vital para os trabalhadores. Entretanto, que seja uma formação fundamentada em desenvolver no sujeito a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens, de forma a transmitir a cultura mais elaborada para as novas gerações e, assim, propiciar uma educação crítica ao modo capitalista de sobrevivência. Faz-se urgente a formação de professores pesquisadores, que tratem os problemas da realidade de forma científica e não fetichizada, onde o trabalho se esconde como o grande tesouro conquistado pelos homens em seu processo evolutivo.

É imperioso contribuir com formação de professores na qual a teoria não se desvincule da prática e o ensino da pesquisa. Estes estarão nas escolas educando os filhos da classe trabalhadora e terão a possibilidade de fornecer uma educação que rompa com o pragmatismo, que retire os trabalhadores de sua condição mecânica de vida e afronte radicalmente o capital. Cabe neste momento a edificação de outra cultura, baseada em outros pilares de relações humanas. Em tempos de crise e agudização das contradições do capital, é necessária uma formação sob as bases de uma pedagogia revolucionária e da organização revolucionária dos trabalhadores para se construir o projeto histórico socialista, como fase de transição ao comunismo.

⁴³ Marx e Engels (2007)

3. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PESQUISA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE ENSINO/PESQUISA

Partamos da premissa de que a luta por uma educação do campo surge a partir da luta concreta dos trabalhadores pelo acesso à terra, contra o latifúndio e o agronegócio. Tem sua mola propulsora a partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Experiências estas que dão à história da humanidade exemplos de organização e luta contra a propriedade privada da terra⁴⁴.

Ao compreender a necessidade de lutar pelo acesso à terra o MST, ao longo de sua jornada, construiu princípios que norteiam suas ações:

1. Construir uma sociedade sem exploração e sem exploradores, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital; 2. Lutar para que a terra, que é um bem de todos, esteja a serviço de toda a humanidade; 3. Garantir trabalho para todos, com a justa distribuição de terra, renda e das riquezas; 4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; 5. Difundir valores humanistas e socialistas nas relações sociais; e 6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher. (TAFFAREL, 2007).

Estes princípios estão relacionados diretamente com a tarefa de educar os trabalhadores do campo e da cidade, pois partem de uma concepção de homem e de mundo. Sendo assim, o MST constrói alternativas educacionais que ficarão para a história das experiências concretas da classe trabalhadora no Brasil. Esta proposta, em construção, foi sistematizada a partir de seus conceitos, sua história, concepções e referências no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2004).

Não é nossa intenção expor as contradições e os avanços que a educação do MST apresenta. O que para nós importa no momento é destacar a importância que tem estas experiências educacionais no processo de formação da classe trabalhadora do campo. Neste sentido, é importante ressaltar que estas experiências concretas surgiram das ocupações de terra e da necessidade de escolas para as crianças naquela terra ocupada. Neste contexto é que surgem as escolas itinerantes, que acompanhavam os movimentos do próprio Movimento para garantir a formação dos “Sem Terrinha”. Estas escolas funcionavam primeiramente a partir de um grupo

⁴⁴ A exemplo a organização de assentamentos e organização para realizar as ocupações de terra Brasil afora. (CALDART, 2004)

de assentados que se propunha a organizar atividades para as crianças. E desse grupo brota o que temos hoje como “Setor de Educação do MST” (MST, 2005).

Descorre, portanto, uma história de desenvolvimento da própria proposta educacional do MST, a partir também da reivindicação por educação para jovens e adultos. Hoje possui um acúmulo que se referencia no trabalho do pedagogo russo Pistrak com a Escola do Trabalho. Escola esta que foi desenvolvida após a Revolução Russa de 1917 e proporcionou para a classe trabalhadora uma referência do que é possível uma educação que visa à humanização do sujeito, a partir da organização do trabalho pedagógico pelo Sistema de Complexos.

Portanto, referendado nestas experiências concretas para a classe, o MST desenvolveu seus princípios filosóficos e pedagógicos para a educação, que podem ser encontrados no Dossiê MST Escola (2005). Assim, seus princípios são filosóficos, pois, compreende que a educação pressupõe uma visão de homem e de mundo, portanto defendem: a) Educação para a transformação social; b) Educação para o trabalho e cooperação; c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; d) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

E os princípios pedagógicos são aqueles que conduzirão a prática educativa relacionada com os princípios filosóficos. São eles: a) Relação entre teoria e prática; b) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; c) A realidade como base da produção do conhecimento; d) Conteúdos formativos e socialmente úteis; e) Educação para o trabalho e pelo trabalho; f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; h) Vínculo orgânico entre educação e cultura; i) Gestão democrática; j) Auto-organização dos/das estudantes; k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; l) Atitude e habilidade de pesquisa; m) Combinação entre processos coletivos e individuais.

Estes são elementos que demonstram o grau de desenvolvimento do MST em relação à educação. E constroem tais princípios em contraposição à educação rural que entende o campo como um espaço atrasado, submisso à cidade, onde os sujeitos que lá vivem não tem a possibilidade de entrar num curso superior, haja vista a “desnecessidade” de um curso superior para cuidar da terra e realizar o trabalho de um camponês. Concordamos com Taffarel e Escobar (2010, p. 10) ao dizer que

O projeto educacional do MST ultrapassa os limites da educação formal colocando-se a serviço da construção de um novo sujeito do campo, justamente por acreditar na capacidade de transformação do homem. Assim é que as diferentes práticas sociais vivenciadas pelos trabalhadores do

campo, no interior da luta pela terra, assumem a dimensão educativa, pois permitem qualificar esses sujeitos tanto pela informação, produção de conhecimentos e conscientização da sua condição de trabalhadores, como produtores de cultura. A formação de quadros, de militantes revolucionários, faz parte do projeto educacional e é assumida como a preparação de dirigentes capazes de atuar como vanguarda na consecução dos objetivos sociais do Movimento – uma alternativa para o Brasil –, um novo modelo de desenvolvimento nacional. Um modelo que, para além do capital, englobe igualdade, justiça social e desenvolvimento econômico sob o controle da classe trabalhadora.

Em contraposição ao modelo de educação proposto pelo agronegócio⁴⁵, em parceria com UNICEF, UNB, UNESCO e CNBB, o MST convoca em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária. Este pontapé inicial toma fôlego e, durante uma década, realizam-se encontros regionais, organizam-se grupos de trabalho, além de várias atividades, mobilizações e discussões com a sociedade.

Assim, a educação do campo tem suas origens nas lutas dos trabalhadores que carregam consigo uma longa história de organização, reivindicações e ocupações. Seu conceito não surgiu do ideal de intelectuais progressistas, mas sim do movimento do real, na tensão entre os trabalhadores e a propriedade privada da terra.

Segundo Tilton (2010), ao concordar com Caldart (2008a, p 69), este conceito já se encontra em disputa, isso porque o momento histórico que ele tenta explicar é marcado por contradições. Mas o autor chama atenção para o papel do MST no movimento dessa história

A origem da educação do campo (do conceito e do movimento político) está vinculada à prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, nos debates e articulações que tomaram como base sua existência. Ainda que em muitos momentos (e em praticamente todos os materiais acerca do tema) se diga que sua origem é mais ampla, tomamos como pressuposto que se não fosse pela experiência histórica do MST e sua capacidade de articulação com diversas organizações sociais e de enfrentamento ao Estado, o movimento real que está na base do conceito não teria existido, e com isso, não haveria *educação do campo*. (TITTON, 2010, p. 126-127)

Dessa forma, tentamos localizar um dos principais protagonistas da história da Educação do Campo. E assim o é porque organiza a classe trabalhadora e a coloca em movimento no enfrentamento constante com o agronegócio e a propriedade privada da terra. A articulação com vários movimentos sociais, sindicatos, ONG's e secretarias de educação promoveu em Goiânia/GO, no ano de 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

⁴⁵ O agronegócio é o próprio latifúndio disfarçado, atualizado, que garante os princípios do sistema capitalista com suas políticas neoliberais. Porém, agora modernizado, encontra-se na era da transgenia, ou seja, além dos insumos industriais e da predominância do trabalho assalariado, centra-se também na dependência das sementes (DAGOSTINI, 2009 p. 111).

Este momento foi importante para a rearticulação da luta ao colocar na agenda da sociedade e dos governos a contraposição à educação rural. E em 2002 obteve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

É, portanto, na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada no mesmo local no ano de 2004, que o movimento expressa o acúmulo de suas reivindicações ao apontar a necessidade da formação de educadores do campo para o campo. Isso implica em reivindicar política pública para a formação de professores em nível superior.

No mesmo ano o MEC, através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), elabora uma minuta da proposta de Licenciatura em Educação do Campo e faz o convite a sete universidades para implantar o curso. Quatro destas universidades aceitaram e ofertam atualmente o projeto piloto do curso, a saber: UFBA, UNB, UFMG e UFS. É neste contexto que se insere o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.

Vários são os estudos que investigam a proposta educacional do MST e sua importância no contexto educacional brasileiro. Entre eles se encontra a tese de doutorado da professora Adriana D'Agostini intitulada "A Educação do MST no contexto educacional brasileiro". Neste trabalho a autora ressalta a importância do Movimento avançar na utilização da teoria do conhecimento que articule o acesso ao conhecimento científico com as lutas realizadas pelo Movimento. E chama atenção para os cursos e projetos que o MST realiza em conjunto com suas parcerias

Outra questão refere-se aos cursos de formação de professores, que não possuem uma base comum, um quadro teórico que sustente as posições políticas do Movimento. Os delineamentos teóricos de cada curso dependem de seu quadro de professores de acordo com cada Universidade parceira e, ao mesmo tempo em que isso pode parecer "democrático", é também uma forma de fragilizar as bases teóricas que dão sustentação política ao movimento e à educação pretendida. Então, é necessário estabelecer uma relação de estudos comuns, partindo da leitura dos clássicos que podem auxiliar na compreensão e materialização de uma pedagogia situada na luta de classes, ao invés de um currículo tão diverso e, em algumas vezes, até efêmero. (D'AGOSTINI, 2009 p.147)

Encontramos aderência ao que nos diz D'Agostini naquilo que se expressa no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. Posto que mesmo com o intuito de contribuir com os movimentos sociais que lutam pelo acesso a terra o projeto não resultou no que fora idealizado: formar professores para o campo que já participassem de movimentos sociais correlatos. Além disso, no que pese as afirmações no Projeto Político Pedagógico de se utilizar da

unidade teórico-metodológica para a construção do conhecimento, o que ocorreu na prática foi falta desta unidade entre a maioria dos professores que ministram as aulas no curso, devido ao quadro docente da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA (LEC) foi composto por professores que, dentro da lógica da intensificação do trabalho docente, aceitaram dar aulas em períodos de férias, mesmo sem acordo com a base teórica Materialista Histórico-dialética defendida pela LEC Bahia.

Isso acontece pelo fato do curso ser executado por um grupo de pesquisa que cumpre a função da Universidade de secretariar uma graduação, e não prevê recursos que dê a possibilidade de contratar professores que tenham acordo teórico e político com o projeto desenvolvido. Sendo assim, o envolvimento destes professores no curso se deu de diversas formas. Desde os que mesmo sem acordo com a base teórica tinham acordo e compromisso com a necessidade de formar qualificadamente os futuros professores do campo, até os que passaram pela LEC apenas para lecionar algumas aulas e não se envolveram de forma orgânica.

O currículo se materializa conforme as condições objetivas dadas; a universidade dispõe de condições adversas, conforme apresentamos no segundo capítulo. Por ter tido esse caráter híbrido no corpo docente, a formação de professores na LEC passou pela disputa das concepções fenomenológicas, positivistas e marxistas e essa disputa se expressa materialmente nos TCC's dos alunos.

Porém, não podemos deixar de salientar o diferencial trazido pelo Curso em seu Projeto Político-Pedagógico que, como tratou Felix (2012), apresenta com clareza o referencial teórico marxista. Coadunando com o que diz a carta da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo e no que acumularam os movimentos sociais do campo, o curso da UFBA assume a posição de contribuir com uma formação que promova a “formação integral dos sujeitos, realizada através de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (UFBA, 2008, p. 24).

Além disso, pauta o currículo e o trabalho pedagógico no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como estruturado pelo projeto de universidade defendido pelos movimentos docente e estudantil no país. Este elemento nos chama atenção nesta pesquisa, já que ao tomar a reivindicação docente e estudantil em não fragmentar os pilares da universidade, sua concepção teórico/metodológica para a organização curricular nos traz elementos que indicam com quais bases tal afirmação será materializada.

Pretendemos desenvolver nossa proposta através do trato com o conhecimento, considerando outra forma de organizar o trabalho pedagógico para formação humana, tendo o trabalho como princípio

educativo. O conhecimento desenvolvido pelo trabalho humano – a ciência – se desenvolve através de diferentes linguagens e pela cultura (UFBA, 2008 p 29).

A postura assumida pela Licenciatura em Educação do Campo da UFBA em reconhecer que o conhecimento científico é um saber elaborado que deve chegar às salas de aula onde estuda a classe trabalhadora, representa uma postura política perante o esvaziamento da atitude científica nas universidades. E chama atenção para esta tarefa que deve ser coletiva.

De modo concreto, a formulação de projetos político-pedagógicos na perspectiva da formação humana é uma tarefa histórica a ser enfrentada por coletivos que reconheçam que a educação e a escola são estratégicas para a manutenção de um modo de vida e de sociedade. Ou seja, a existência de um projeto político-pedagógico explica as ideias de um grupo sobre a sociedade humana (ibidem, p. 30).

Formar professores na perspectiva da formação humana é se contrapor à lógica da formação unilateral, que fragmenta o conhecimento e dificulta a compreensão da importância da ciência para se compreender o mundo como ele é e melhor atuar para a sua transformação. Ou seja, o curso apresenta a posição de formar professores com a lógica de compreensão do mundo a partir de uma visão crítica da realidade.

Ademais, a proposta do curso da UFBA se referencia também nas experiências mais avançadas que a classe trabalhadora realizou na história. Assim, o documento expressa como possibilidade de alterar o trabalho pedagógico e o trato do conhecimento nos currículos escolares o Sistema de Complexos elaborado pela Escola do Trabalho do pedagogo Pistrak no período pós Revolução Russa de 1917.

O Sistema de Complexos Temáticos traz em si elementos concretos para superar as contradições presentes nos currículos como a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização dos conteúdos, a perda da historicidade do conhecimento, a diluição e a superficialidade do conhecimento, as formulações generalizadas e conceitos, e a falta de aplicabilidade em situações concretas do conhecimento tratado (UFBA, 2008, p. 32).

Os complexos temáticos indicados no PPP são: 1. Ser humano e sua relação com a natureza/terra; 2. Ser humano e sua relação com o trabalho; 3. Ser humano e sua relação com a sociedade; 4. Ser humano e educação. A partir desses quatro complexos se pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de encontrar os nexos, relações e determinações entre cada um desses complexos, para que pudessem, futuramente, construir o conhecimento nas escolas na formação da classe trabalhadora do campo.

O curso fundamenta-se em uma pesquisa matricial, que pretende com a unidade teórico-metodológica dar respostas de conjunto sobre as problemáticas significativas da Educação do

Campo, da Escola do Campo e sobre a Formação de Professores para o Campo. Índícios destas serão encontrados tanto nas pesquisas realizadas pelos alunos com os Trabalhos de Conclusão de Curso como em estudos e pesquisas realizadas por toda a equipe executora. Com isto, o curso objetivou desenvolver nos professores em formação uma consistente base teórica que lhes dessem condições de encontrar respostas às problemáticas identificadas.

3.1 A Pesquisa Didática como possibilidade de unidade entre ensino e pesquisa na formação de professores para o campo

Para atingir o objetivo de estabelecer a unidade entre ensino e pesquisa o curso apresentou o instrumento da Pesquisa Didática. Este se insere no contexto da Licenciatura do Campo da UFBA como o instrumento encontrado para dar conta das problemáticas significativas da pesquisa matricial até o final do curso

Este tipo de pesquisa para aprender a pesquisar e desenvolver a atitude científica tem como objetivo ampliar as referências de pensamento sobre a pesquisa, sobre a atitude científica, sobre o trato com o conhecimento científico (TAFFAREL, 2009 p. 5).

Para atender o objetivo de formar o professor pesquisador, busca-se desenvolver no estudante o domínio das ferramentas necessárias para realizar uma pesquisa científica. Compreende que estas ferramentas também se desenvolvem no pensamento, a partir de sucessivas aproximações com o referencial teórico e com o objeto a ser investigado, produzindo o conhecimento de forma espiralada. Assim, se busca promover aos alunos o acesso aos instrumentos de pesquisa tais como a “delimitação de problemas, hipóteses de trabalho, variáveis, unidades observacionais, registros rigorosos, organização de fontes, análise de dados e teorizações” (ibidem, p. 4).

A pesquisa didática estrutura-se a partir do método da prática social desenvolvida por Saviani (2008), a partir da Pedagogia Histórico-crítica. Conforme o autor

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica, cujo ponto de referencia, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve em compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008, p. 93).

Portanto, ao se debruçar sobre a Pedagogia Histórico-crítica para formar professores para o campo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA tem o entendimento da necessidade de, através da educação formal, da educação escolar, promover o acesso ao conhecimento elaborado e, além disso, conseguir desenvolver no professor a capacidade de entendimento dos motivos que fazem a escola ser o que é hoje e quais as possibilidades de alterar a organização do trabalho pedagógico através de experiências concretas. No curso o método da prática social corresponde a

1. A prática social – concreta, real, que é desenvolvida na escola do campo.
2. A problematização – que significa reconhecer as necessidades vitais, com radicalidade, de conjunto e na totalidade do fenômeno estudado, em nosso caso a educação do campo.
3. A instrumentalização que significa o domínio dos conhecimentos clássicos, da lógica materialista histórica dialética para tratar a educação do campo.
4. A catarse que é o momento da elaboração concreta das propostas superadoras a partir de uma atitude crítica e criativa.
5. O retorno à prática social, ou seja, o retorno ao trabalho pedagógico em um patamar qualitativo superior (TAFFAREL, 2009 p. 3)

A pesquisa didática também se refere à Metodologia Crítico-superadora, quando pretende construir o conhecimento de forma espiralada através de sucessivas aproximações.

O trabalho de pesquisa sobre a Educação do Campo parte da escola da rede pública onde os professores trabalham e, está sendo desenvolvida com sucessivas aproximações ao entorno da escola e na seqüência ao interior da escola, ou seja, a organização do trabalho pedagógico na escola que contem em si as questões sobre objetivos e avaliação, trato com o conhecimento e métodos, tempos e espaços, equipamentos e materiais, relações humanas e institucionais. (TAFFAREL, 2009 p.2).

E em acordo com o que diz o livro Metodologia do Ensino de Educação Física⁴⁶

Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento da escola. Essa ruptura informa outro princípio curricular para organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 33).

Para desenvolver a lógica de aproximações sucessivas, a LEC, a partir da Pesquisa Didática, se orientou pelos ciclos de aprendizagem organizados em Módulos. O Módulo I – (Introdutório) buscou realizar as constatações do real das escolas, como sua localização e

⁴⁶ Obra constituída por um coletivo de autores que há mais de 20 anos construíram uma proposta de metodologia específica para o ensino da Educação Física, mas que se constituiu como uma experiência que pode ser generalizada para outras áreas do conhecimento.

contexto; o Módulo II (Sistematização e Análise) buscou construir as explicações para as constatações realizadas pelos alunos; o Módulo III (Ampliação do conhecimento) buscou a partir da instrumentalização realizar explicações científicas acumuladas historicamente que permitirão avaliações e levantamento de novas hipóteses de investigação; e o Módulo IV (Aprofundamento) buscou levantar novas hipóteses, experimentações, estudos e projetos aprofundados para que os licenciandos defendessem suas monografias de base.

Desta forma, temos a compreensão de que a Pesquisa Didática do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA pretendeu desenvolver no aluno a sua consciência filosófica (SAVIANI, 1991a), o que significa a procura do atendimento às reivindicações da classe trabalhadora do campo ao se contrapor à lógica do agronegócio como projeto de desenvolvimento e coadunar com os interesses dos movimentos sociais na necessidade de transformar a realidade.

A Pesquisa Didática se desenvolveu pela sua articulação com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, o Estágio Supervisionado e o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID)⁴⁷. Encontramos estas relações ao analisar o documento que trata da organização do trabalho pedagógico da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II. Este texto teve elaboração sob a responsabilidade dos coordenadores de áreas, de curso e do PIBID na Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.

O presente texto apresenta elementos sobre a articulação entre pesquisa, prática pedagógica, estágio e o PIBID – Programa de Incentivo a Docência e projeto histórico, buscando relacionar o trabalho pedagógico com a luta mais geral de superação do modo do capital organizar a vida (MÉZSÁROS, 2005), teoria do conhecimento, teoria educacional, teoria pedagógica e trabalho pedagógico. (TAFFAREL, MOURADILLO, COLAVOLPE; 2011)

Temos acordo com tais propostas ao compreender o papel da educação no contexto da luta de classes, entretanto, faz-se *mister* a compreensão da realidade objetiva em que o curso está inserido, suas mediações necessárias para que fosse implementado e atualmente formar professores para o campo, mesmo que não estivessem ligados diretamente aos movimentos sociais. Temos a compreensão da necessidade de elevação do padrão cultural da classe trabalhadora para que esta tenha, em suas mãos, as ferramentas do pensamento que ajudem a desvelar o que a realidade fetichizada impõe.

A pesquisa didática, portanto, buscou desenvolver didaticamente a capacidade de argumentação científica a partir das categorias do pensamento dialético na formação de professores com uma consistente base teórica para a crítica revolucionária da práxis e a

⁴⁷ Programa desenvolvido pelo Governo Federal na tentativa de valorização do magistério.

construção de um projeto histórico socialista. Portanto, teve como objetivo na formação de professores a ampliação das referências de pensamento sobre a pesquisa, sobre a atitude científica, sobre o trato com o conhecimento científico para alterar o trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Sua maior expressão são as monografias de base de cada aluno da LEC que, via orientação da coordenação para professores e alunos, buscou-se desenvolver na produção dos TCCs o vínculo da solução dos problemas identificados a uma perspectiva revolucionária, alinhados com uma concepção da teoria pedagógica histórico-crítica e com a concepção política socialista. Nessa construção do conhecimento objetivou-se romper com o fetichismo da “sociedade do conhecimento”; com o fetiche da “conscientização individualista” e da “ética”.

E nas explicações dadas busca-se romper com teorias idealistas que desconsideram a luta de classes, o movimento geral do capital e a situação do Estado burguês. As monografias de base deveriam articular, portanto, o geral, o singular e o particular, de modo que reconheçam as determinações históricas a partir da compreensão da lógica interna da educação do campo. Devem realizar uma crítica revolucionária da práxis e explicar elementos acerca da necessidade da construção do projeto histórico socialista. E, além disso, deveriam articular a possibilidade de atuação no movimento concreto do real.

Para tanto, a Pesquisa Didática buscou contribuir com a alteração do trabalho pedagógico das escolas do campo ao formar professores que inquirissem a realidade e dessem resposta a partir do conhecimento científico em contraposição ao conhecimento cotidiano. Para isso, devem articular o entorno da escola, que diz respeito à caracterização do território onde se insere a escola, a partir da compreensão da Questão Agrária e da defesa da Reforma Agrária, como na organização do trabalho pedagógico que diz respeito ao estudo das condições objetivas existentes na escola, como:

- Objetivos
- Proposição de conteúdos
- Métodos
- Formas de planejamento
- Critérios de avaliação
- Relação entre educando-educador
- Relações entre instituições e gestão do processo pedagógico

A capacidade de argumentação científica dos alunos foi encontrada nas formulações dos problemas que devem ser problemas vitais a serem pesquisados, nas explicações e soluções e nas deliberações, avaliações e ações desencadeadas. Para tanto, as monografias de base deveriam articular o projeto histórico com a teoria do conhecimento, teoria pedagógica e organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa Didática se referendou em Shardakov (1968), para perseguir a formação crítica dos estudantes. O autor assinala cinco condições para que se desenvolva essa atitude crítica:

Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes, em nosso caso sobre a educação do campo; estar acostumado à comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados; relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido; possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos; ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar. (UFBA, 2008, p 12)

Sendo assim, esta proposta de ensino com base na pesquisa na formação de professores para o campo apresentou seu objetivo de contribuir com o processo de luta da classe trabalhadora do campo por entender que é fundamental a formação com uma base teórica para os trabalhadores do campo, posto que cabe à educação e à ciência contribuir com este processo revolucionário. Não será a educação que promoverá a revolução, mas sem ela esta transformação ficará comprometida.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha. (MARX, 1982, p26).

Para realizar nossa análise, selecionamos cinco categorias empíricas que estruturaram a proposta da Pesquisa Didática na Licenciatura em Educação do Campo e instrumentalizaram os estudantes durante cinco anos: Projeto Histórico, Teoria do Conhecimento, Teoria Pedagógica, Organização do Trabalho Pedagógico e Reforma Agrária. Como material empírico da investigação, utilizamos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) para identificar em que grau os estudantes da LEC articularam as cinco categorias com seus problemas de pesquisa e, assim, obter respostas acerca da unidade entre ensino e pesquisa no curso da LEC. Do universo de 46 estudantes conseguimos realizar a leitura integral de 41 TCCs pelo fato destes terem sido entregues em versão PDF até o início das análises em maio de 2013.

As variáveis foram “fundamenta”, que expressa a fundamentação e a opção clara acerca das categorias em questão; “fundamenta parcialmente”, a partir da identificação de elementos estruturantes das categorias, mesmo que o autor explicita ou não; e “não fundamenta” para aqueles que não mencionam a categoria, nem fazem alusão de seus elementos estruturantes. Desta forma, procuramos não simplesmente descartar os trabalhos que não fundamentaram qualquer uma das categorias, mas encontrar elementos que permitiram identificar as contradições existentes entre os polos negativo e positivo.

Na graduação, o intuito é familiarizar os estudantes com os procedimentos de investigação para realizarem estudos em forma de monografia de base, que por sua vez “organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados” (SAVIANI, 1991, p. 164). Assim, levamos em consideração o fato de serem trabalhos de conclusão de curso de graduação e, portanto, o grau de exigência das ferramentas teóricas não é tão sofisticado.

Todas as categorias tem como base epistemológica a Teoria do Conhecimento Materialismo Histórico e Dialético. Desse modo, conforme a Pesquisa Didática da LEC, referenciamos em Freitas (1987, p. 123) com o Projeto Histórico que “[...] enuncia o tipo de sociedade e organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”, e apontamos o projeto histórico socialista

como transição para o comunismo; a Teoria Pedagógica, a partir da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2008), compreendendo Teoria Pedagógica por aquela resultante de aspectos específicos e gerais que se expressam na prática metodológica do professor no espaço educativo, ou seja, aquela na qual se insere a concepção de homem e mundo indicando o projeto histórico alicerçado, tendo o professor consciência ou não; a Organização do Trabalho Pedagógico em Freitas (2011) diz respeito tanto a organização do trabalho pedagógico predominante em sala de aula como na organização global da escola a partir de categorias moduladoras da prática social: objetivos gerais/avaliação (função social da escola) e conteúdo/forma – o trato com o conhecimento; gestão escolar (o trabalho; a unidade teórico-metodológica; a auto organização).

Ainda, a categoria Reforma Agrária se articula com as demais na medida em que coloca explicitamente a luta histórica dos trabalhadores do campo na compreensão de que a prática pedagógica do professor em sala de aula, bem como sua postura científica perante os problemas da realidade campesina, deve contribuir para a defesa desta pauta política oriunda do problema da Questão Agrária brasileira (STÉDILE, 2005; 2010; 2012).

Dessa forma, levantamos os elementos estruturantes de cada categoria de modo a identificar o que exigimos para “Fundamenta”, “Fundamenta parcialmente” e “não fundamenta”:

Projeto Histórico: (Apêndice 1)

- Fundamenta: clara definição e opção pelo projeto histórico socialista/comunista; articula a necessidade do PH com a Educação, bem como procura explicar o que é o PH.
- Fundamenta Parcialmente: defende a necessidade da transformação, da superação das relações existentes na sociedade capitalista, de outro PH, da luta pela socialização das riquezas etc., mas não aponta o PH definitivamente.

Reforma Agrária: (Apêndice 2)

- Fundamenta: relaciona a luta pela RA com a luta por uma educação do campo, bem como a identifica no processo de disputa de projetos antagônicos para o campo.
- Fundamenta Parcialmente: localiza a necessidade de soberania alimentar, de divisão de terras e contra o agronegócio, mas não explicita a pauta política.

Teoria do Conhecimento: (Apêndice 3)

- Fundamenta: apresenta qual a TC que embasa o estudo e dialoga com a literatura.

- Fundamenta Parcialmente: não apresenta a TC, mas encontram-se elementos a partir da metodologia da pesquisa realizada e autores em diálogo.

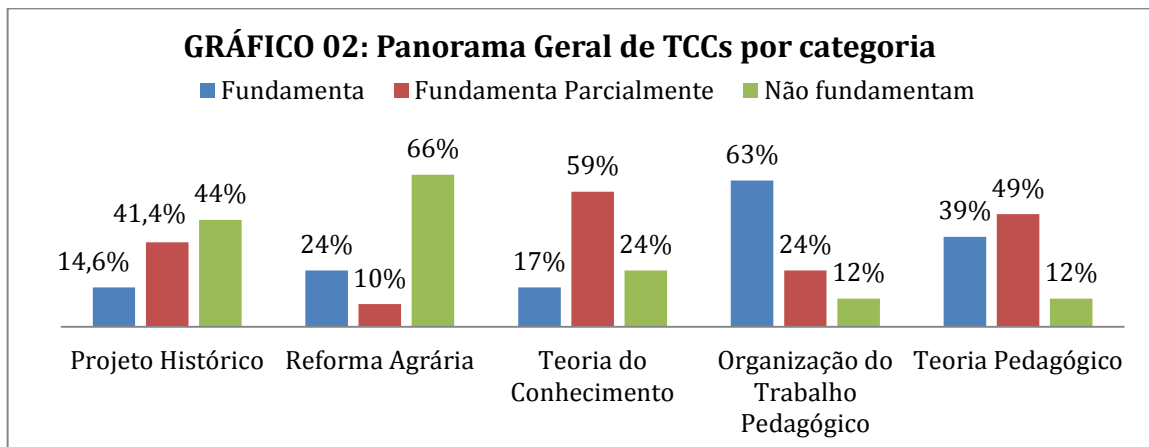
Organização do Trabalho Pedagógico: (Apêndice 4)

- Fundamenta: apresenta a discussão da OTP a partir de objetivos gerais/avaliação (função social da escola); conteúdo/forma (o trato com o conhecimento); gestão escolar (o trabalho, a unidade teórico-metodológica e a auto-organização).
- Fundamenta Parcialmente: trata destes elementos com visão idealista de educação, sem fundamentação crítica.

Teoria Pedagógica: (Apêndice 5)

- Fundamenta: fundamenta a TP com referência à PHC; desenvolve a necessidade de articular a Teoria do Conhecimento, a TP, ao Projeto Histórico, com crítica às Pedagogias do Capital.
- Fundamenta Parcialmente: apesar do diálogo com autores de modo a relacionar elementos como unidade teoria/prática e função social da escola, não fundamenta a TP. Ou faz explicitamente opção por alguma que não seja a PHC.

Após a exposição dos instrumentos de análise apresentamos as regularidades encontradas no universo dos 41 TCCs da LEC nas cinco categorias levantadas. Podemos verificar no gráfico abaixo em que nível cada categoria se desenvolveu. Os dados demonstram que a categoria mais abandonada nos TCCs foi a RA e em segundo lugar a categoria do PH, com o índice de ausência de 66% e 44%, respectivamente. Entretanto, se considerarmos os trabalhos que fundamentaram parcialmente as duas categorias, o PH aparece com mais determinações do que a RA.



Da mesma forma, o índice de esclarecimento e fundamentação da Reforma Agrária é maior do que a do Projeto Histórico. Acreditamos que estas diferenças fazem parte da herança histórica de combate ao projeto histórico socialista da classe trabalhadora, de modo a não deixá-lo claro e fundamentar-se apenas na “identidade de discurso” (FREITAS, 1987). Desta forma, a defesa de um projeto histórico claro e definido aponta uma decisão e postura política. Tal postura se enfrenta com a ideologia dominante que prega a neutralidade política na vida dos sujeitos e na produção do conhecimento.

Porém, em relação à Reforma Agrária os TCCs que fundamentaram esta categoria o fizeram na relação direta do reconhecimento da luta dos movimentos sociais do campo por uma educação de qualidade e melhores condições de vida para os sujeitos do campo. Ou seja, realizaram uma busca histórica para localizar o problema da Educação do Campo e encontraram com o protagonismo dos movimentos sociais confrontacionais, em especial o MST. Devemos ressaltar que a discussão sobre reforma agrária também foi articulada em todo o curso e principalmente a partir da área de ciências agrárias e sua relação com a Educação do Campo, com a contribuição dos grupos Geografar e LEPEL. A pauta política da Reforma Agrária, portanto, se apresenta como um pilar estruturante para a conquista de melhores condições de vida no campo e se expressou em 24% dos TCCs da LEC.

Podemos identificar que na fundamentação da Reforma Agrária os autores procuram deixar claro a sua relação com a Educação do Campo, de modo a demonstrarem que são indissociáveis. Relacionam esta categoria com a luta histórica dos trabalhadores nos movimentos sociais, que representa uma disputa de projetos antagônicos para o campo. Estes 24% representam os 10 TCCs que fundamentaram a RA e podem ser averiguados nas citações de TCC 12, TCC 30 e TCC 36:

“Portanto, as lições do movimento de Canudos a época de Antônio Conselheiro e do período analisado do Movimento Popular Histórico, temos as seguintes contribuições para a Educação do Campo: Fazer a luta pela terra pelo direito a viver e produzir na terra: reforma agrária, juntamente com o conjunto de políticas públicas e sociais” (TCC 12, p 27, grifo nosso).

“A luta pela terra e pela reforma agrária não está separada da educação. Isso significa dizer que a luta pela educação torna-se mais um instrumento de reivindicação dos movimentos sociais.” (TCC 30, p26, grifo nosso).

“A necessidade de políticas públicas de educação e formação de professores que ofereçam aos trabalhadores do campo o acesso ao conhecimento, para avançar na reforma agrária e no projeto de desenvolvimento humano e de reverter historicamente o elitismo excludente no acesso ao ensino superior, foram os fatores que motivaram os movimentos sociais do campo a travar

uma luta pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais que coadunem com os princípios do respeito e da valorização da identidade dos povos do campo.” (TCC 36, p16, grifo nosso).

Nestes TCCs encontramos a relação direta da reivindicação e luta pela RA. Entretanto, os 10% que representam 04 TCCs e fundamentaram parcialmente esta categoria demonstram a preocupação em alterar a estrutura fundiária, localizam a necessidade de soberania alimentar, são contra o agronegócio como projeto para o campo e compreendem a necessidade da divisão de terras para uma vida digna, mas não explicitam a luta pela RA como bandeira política. Como podemos averiguar com o exemplo dos TCC 15 e TCC 19:

“Assim como dar continuidade as suas atividades produtivas, que hoje estão sendo dominadas e substituídas pelo agronegócio, que é a forma de produção capitalista no campo da atualidade que tende a aumentar as desigualdades em todos os âmbitos e mais ainda tem contribuído para o êxodo rural” (TCC 15, p8)

“Isso também resulta no modelo agrícola da monocultura do agronegócio para a exportação; maior concentração da terra; marginalização dos pequenos agricultores; exclusão e pobreza; modelo de deprecação ambiental.” (TCC 19, p14)

No que diz respeito à categoria do Projeto Histórico, identificamos uma diversidade de adjetivos para apontar outra sociedade. Nos 41,4% referentes a 17 TCCs, encontramos apontamentos como: sociedade mais justa e igualitária e mais humana; hegemonia popular; projeto de futuro diferente do modelo injusto socialmente; superar a sociedade de classes, superar a sociedade capitalista/suas relações sociais; construção de uma nova sociedade; projeto de sociedade que a classe trabalhadora precisa e pela socialização da riqueza. Como exemplo desta afirmação, temos os TCCs 8, 13, 21 e 28:

Percebe-se que os interesses dessa classe, em relação aos interesses históricos da classe trabalhadora, vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular. (TCC 8, p 10, grifo nosso).

[...] essa pesquisa se coloca na intenção de apontar para além de dados da realidade da Escola Senhor do Bonfim, a possibilidade de discutir com a comunidade local, a defesa do combate à evasão escolar pautada na defesa de uma educação referenciada em um projeto histórico que supere o projeto histórico capitalista [...]. (TCC 13, p13, grifo nosso).

“Sendo assim, a educação do campo se apresenta por meio das lutas dos movimentos sociais do campo que reivindicam dentre outras coisas educação de qualidade como instrumento capaz de auxiliar na formação dos trabalhadores para que possam lutar por outro projeto de sociedade.” (TCC 21, p12, grifo nosso).

“Para isso, é preciso levar em consideração a importância de oferecer uma educação gratuita e de qualidade para os jovens, despertando seu senso crítico e auxiliando-os para a construção de uma nova visão de sociedade, que supere a sociedade de classes.” (TCC 28, p10, grifo nosso).

Também foi utilizada a citação de Freitas (1995, p 57) no TCC 03 para afirmar que não se pretende reformar o capitalismo, mas sim superá-lo. Conforme podemos ver no trecho abaixo

“Ainda, afirma (Freitas, 1995, p. 57): ‘[...] não queremos “reformular” o capitalismo, queremos a sua superação por outro modo de produção mais avançado’. As escolas e colégios podem contribuir para essa transformação que exige um outro projeto histórico de sociedade.” p22

Entretanto, os TCCs que fundamentaram o projeto histórico, o fizeram de forma objetiva e clara, localizando-o historicamente e se posicionando com a necessidade da construção do socialismo ou comunismo como projeto histórico. Estes foram os TCCs 12, 20, 24, 25, 27 e 36. Vejamos alguns exemplos:

“Este é o processo de trabalho-educação, em uma perspectiva teórica marxista, que vai garantir a formação unilateral dos trabalhadores e das futuras gerações, trata-se de formar o homem (nos limites do capitalismo), em seus aspectos mais avançados de conhecimento e de totalidades, que esteja preparado para reconstruir a realidade atual, ou seja, superar a sociedade capitalista e prospectando a sociedade comunista” (TCC 20, p 25-26).

“Neste sentido, reconhece-se no referido PPP deste curso a clareza acerca do tipo de formação a que se pretende promover aos professores do campo, com clareza acerca da defesa de um projeto histórico socialista, apontando assim a importância da consciência revolucionária e da formação unilateral como imprescindíveis aos novos homens e mulheres em contraponto à burguesia capitalista” (TCC 20, p57).

“Pensar como se desenvolve socialmente e culturalmente este ser social, como se dá a assimilação, a produção desses saberes, o acesso do ser humano a estes conhecimentos é o desafio deste trabalho, tendo em vista a superação desse modelo de sociedade para a transição do socialismo por saber que o modelo atual de sociedade definha perante seus próprios limites, nesse momento histórico” (TCC 24, p13).

“[...] a escola precisa assumir o compromisso de construir alternativas que possibilitem uma ação inclusiva em que todos os envolvidos no processo educativo tenham garantido o seu direito inalienável não só de aprender, mas, também, de ser um cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres na sociedade em que vive e convive; que tenha conhecimento da realidade e compreenda suas relações sociais no modo de produção capitalista e possa transformá-la em busca do projeto histórico socialista” (TCC 36, p49).

De modo geral na categoria Projeto Histórico, os que fundamentaram, fizeram relação direta com a necessidade de relacioná-lo com o papel da educação, que deve contribuir para uma

formação em busca do projeto histórico socialista. Esta relação entre educação e projeto histórico também foi identificada nos TCCs que fundamentaram parcialmente tal posição, apesar de colocar a educação, o trabalho pedagógico e a escola como ferramentas importantes no processo catalizador da transformação social. Sendo assim, concordamos com Freitas (1987) que existe a necessidade de deixar claro qual projeto histórico nos referenciamos, já que a escola e a sociedade existente devem ser transformadas. Devemos apontar em que direção almejamos/construímos tal transformação.

Esse é um problema que se expressa na crise da Pedagogia (FREITAS, 1987), onde as tendências pedagógicas não apontam o projeto histórico definido. Mencionam transformações, mas sem dizer sob qual direção devem ocorrer. Apesar dos esforços com debates e leituras, não é um curso superior que trará esta consciência. É necessário realizar estudos que averiguem como está a prática social dos professores formados na LEC, pois é na atuação direta na luta de classes, organizando-se em movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos que se possibilita uma maior chance de relacionar a necessidade de esclarecer e construir uma sociedade socialista.

Podemos realizar uma primeira análise de que as duas categorias menos fundamentadas são justamente as que tratam do entorno da escola, das condições objetivas para que proposições pedagógicas superadoras se realizem, tratam da atuação política do sujeito. Após cinco anos de formação, com seminários integradores, palestras e cursos que articulavam a necessidade de se afirmar o projeto histórico e, especificamente para o campo, de afirmar e contribuir com a luta pela Reforma Agrária, mais da metade destes professores não realizarem uma forte fundamentação de seus problemas de pesquisa com a realidade da questão agrária é um agravante que chama atenção.

Deve-se levar em consideração que esta pesquisa não obteve dados acerca das condições relativas ao conhecimento e à formação política/científica dos alunos ao entrarem no curso, mas temos o registro de que todos atuavam nas escolas do campo (requisito para o processo seletivo) e que a maioria não atuava em movimentos sociais e nem em partidos políticos (constatações a partir das reuniões das áreas do conhecimento). Faz-se necessário uma pesquisa que demonstre em que grau estes professores avançaram na sua prática social em direção à militância política, pois concordamos com aqueles que afirmaram que a luta por uma Educação do Campo não pode, nem deve, ser desassociada da luta pela Reforma Agrária. Sua luta é expressão da contradição entre os objetivos do capital com o agronegócio e dos movimentos sociais confrontacionais na defesa da agricultura familiar e na divisão de terras para o trabalho.

A reforma agrária diz respeito a um problema vital no campo, diz respeito à luta contra o latifúndio que é o grande responsável pelo alto índice de morte por conflitos no campo, pelo alto índice de migração do campo para as cidades na busca de melhores condições de vida e pela morte de milhares de trabalhadores que não tiveram acesso às condições mínimas de sobrevivência. Esta é a realidade onde todos os professores do campo trabalham. Não podemos deixar de frisar que a luta por educação do campo inicia-se com a luta dos movimentos sociais em busca de uma formação que alimente o sentido da luta e aglutine forças para a Reforma Agrária.

Neste sentido, realizamos uma primeira avaliação de que as duas categorias, Projeto Histórico e Reforma Agrária, são fundamentais na formação de professores, em específico de professores para o campo. Porém, devemos levar em consideração as contradições existentes, e nesse sentido entendemos que a categoria projeto histórico é mais complexa por exigir do sujeito uma visão teleológica, sendo o homem o próprio agente quando a sua formação na vida foi de base a-histórica. Neste sentido, ter em uma turma o número de 07 TCCs que deixam claro o projeto histórico defendido significa uma novidade no campo da formação de professores de modo geral, espaço dominado hegemonicamente pelas pedagogias do capital e da distorção da realidade.

Porém, não podemos desconsiderar o fato de que é uma formação de professores para o campo. Curso este que é resultado da luta dos trabalhadores do campo por uma educação de nível superior. Desta forma, tratar da reforma agrária nos TCCs é expressar a compreensão do próprio sentido de estar na Universidade. Na LEC buscou-se realizar uma formação que superasse a dicotomia entre ensino e pesquisa com o objetivo de formar professores com atitudes científicas e críticas, e para isso era fundamental articular o problema levantado com as questões mais gerais da sociedade, de modo a ter compreensão da totalidade das escolas do campo. Por qual motivo mais de 60% da turma – 27 professores – não fazem nenhuma menção ao problema do latifúndio no campo?

Como hipótese desta problemática levantamos inicialmente que o fato dos movimentos sociais não ter participado efetivamente do curso foi um dos fatores que contribuíram para este quadro. Acreditamos que realizar experiências mais efetivas em conjunto com os movimentos sociais contribui significativamente para a elevação da consciência política. Nestas atividades de trabalho socialmente útil é confrontado o preconceito e a visão de mundo construída sob as bases da neutralidade política, com a verdadeira necessidade de alterar radicalmente a situação da

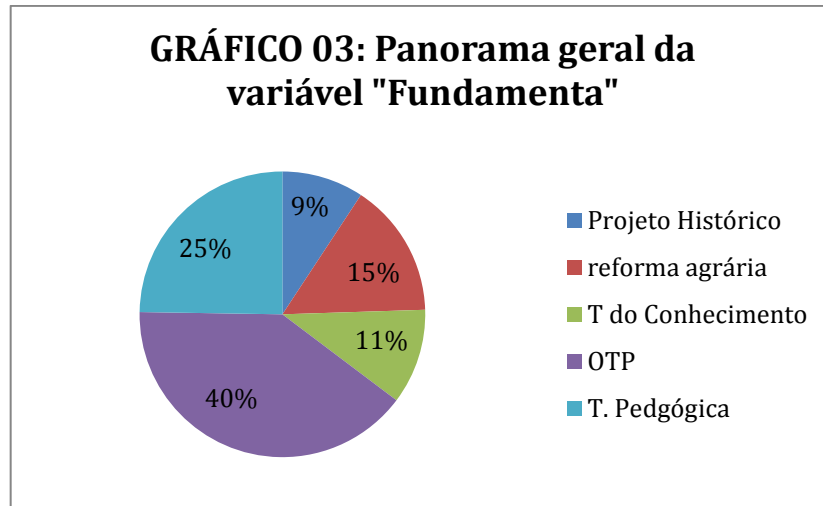
vida de crianças, jovens e trabalhadores sem terra. Num curso de formação de professores específico para o campo este se constitui para nós um grande desafio.

Não responsabilizamos apenas o curso pelos resultados das análises dos TCCs, mas levantamos uma questão diante desta experiência da classe, a ser respondida em conjunto com as demais pesquisas na área e com os movimentos sociais. Trata-se de afinar o debate sobre a direção da formação de educadores imersa na conquista da política pública. Neste sentido, a universidade tal como se encontra nesta quadra histórica de esvaziamento do conteúdo, intensificação do trabalho docente e lógica meritocrática para alocação de recursos, faz com que as experiências inovadoras e contra hegemônicas sofram grandes contradições ao se realizarem.

A própria seleção para entrar na universidade, mesmo num curso que foi fruto das reivindicações dos movimentos sociais, não priorizou os educadores destes movimentos. Neste sentido, há de se procurar meios para que experiências como estas fortaleçam a relação da universidade com os movimentos sociais, de modo que as pesquisas científicas estejam radicalmente comprometidas com a luta pela Reforma Agrária na construção do projeto histórico socialista.

Apesar de o curso ter indicado nos seus documentos e análises que pretendia formar professores com o compromisso de desenvolver um projeto sustentável para o campo, contra o agronegócio e o hidronegócio, contra o latifúndio, pela livre associação dos trabalhadores, pela soberania alimentar e pela Reforma Agrária, este foi um tema que os alunos pouco internalizaram.

Por outro lado a categoria Organização do Trabalho Pedagógico e a Teoria Pedagógica foram as mais fundamentadas, com os indicadores de 63% e 40% de fundamentação, respectivamente. Pelo gráfico abaixo, conseguimos visualizar que dentre a variável “fundamenta” as duas categorias ocupam maior parte das atenções dos alunos. Juntas, ocupam 65% das fundamentações dos 41 TCCs da LEC.



Dos 26 TCCs que fundamentaram a categoria OTP, referentes a 63% como vimos no gráfico 02, 12 o fazem com referência em Luis Carlos de Freitas e Pistrak. As categorias moduladoras da prática social, tais quais Objetivos/avaliação, função social da escola, conteúdo/forma, trato com o conhecimento, gestão, trabalho pedagógico, unidade teórico-metodológica e auto-organização foram contempladas nos TCCs. Não aparecem todas articuladas nos mesmos trabalhos, inclusive pelos próprios temas dos TCCs, mas podemos perceber que há certo domínio no uso das referências, por exemplo: o TCC 13 propõe ao final uma metodologia de seminário para discutir o tema Evasão Escolar com a comunidade da escola; os TCCs 19 e 20 defendem o trabalho como princípio educativo; o TCC 26 aborda a questão do trato com o conhecimento; e o TCC 27 defende que no PPP contenha a articulação da teoria pedagógica, da teoria educacional e do projeto histórico definido.

“Dessa forma concluímos que, os fatores extraescolares não são os grandes responsáveis pela geração da evasão escolar nesta unidade de ensino; pois os intraescolares (a potencialização de forças internas da escola) foram determinantes para redução substancial da evasão nos anos de 2007 e 2010” (TCC 13, p 44).

“Por fim, para que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para consolidar mudanças na escola, realizarei um seminário pedagógico na Escola Senhor do Bonfim [...] envolvendo gestores, professores e familiares dos alunos para discutir dados da realidade da evasão escolar e indicadores de superação” (ibidem, p 45).

“É preciso compreender a necessidade de organização do trabalho pedagógico em outra perspectiva a partir do trato com o conhecimento que possibilite a formação humana embasada na teoria do Materialismo Histórico-crítica, para a construção de outro projeto histórico que se materializa na Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Histórico Social, tendo o trabalho com princípio educativo. Assim a matriz curricular da escola deve ser pensada por áreas de conhecimento” (TCC 19, p 47).

“Nesta perspectiva, o trabalho como princípio educativo é a sustentação do processo educacional e possibilitará uma nova forma de organizar os currículos, o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, entendendo este como um instrumento que surge para contribuir na organização coletiva destes sujeitos. Ou seja, “o trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental” (TCC 20, p 21).

“Neste contexto, a organização do trabalho pedagógico remete-se a pensar que a prática pedagógica do educador de Língua Portuguesa confirma a hipótese que a fragmentação do trato com o conhecimento está contribuindo para formar sujeitos alienados, com o conhecimento limitado, para ocupar um espaço no mundo do trabalho com profissões que exigem pouca escolaridade e muita força física e produzir riquezas para a classe dominante” (TCC 26, p 55).

“Portanto, a concepção de ser humano, de sociedade, de formação, de escola que deve embasar o Projeto Político Pedagógico de uma escola concreta, deve partir dos princípios teóricos e metodológicos das Teorias Pedagógicas; Histórico-crítica e Histórico Cultural, articulado com a Teoria Educacional e com o Projeto Histórico” (TCC 27, p 67).

Os outros 14 TCCs que não fundamentaram a categoria com o aporte teórico predominantemente em FREITAS e PISTRAK, fizeram apontamentos no que diz respeito ao PPP (TCC 21); às críticas aos materiais didáticos existentes que não articulam o ensino com a vida concreta (TCC, 37); identificaram o papel coercitivo da avaliação (TCC 06), bem como usaram da Teoria Pedagógica Libertadora para identificar a teoria pedagógica e ao mesmo tempo relacionar tais questões com referência em Pistrak, demonstrando a concepção de educação da escola Família Agrícola (TCC 02). Iniciaremos os exemplos a partir do TCC 21 que ao tratar da escola pesquisada ressalta

“Porém é importante perceber que escola necessita de um PPP, enquanto documento legal, que desempenha diversas funções, dentre elas possibilitar que a escola tenha uma teoria definida, para que os professores possam delimitar suas metodologias em acordo com os colegas, a fim de desenvolver uma prática que seja capaz de entender a realidade social dentro da sala de aula, apontando os problemas sociais, e através da apropriação do conhecimento sistematizado junto à historicidade, que o módulo seja capaz de se posicionar frente aos problemas sociais, como forma de entender a totalidade” (TCC 21, p 31-32)

“O livro dificulta a contextualização, ao passo que sugere uma modelo padrão de atividades a serem respondidas, cujos moldes atêm-se, a priori, a realidades distantes, com foco tradicional, como se fosse possível uniformizar a prática educativa sob um mesmo ponto de vista e ainda mensurar o conhecimento cognitivo do educando, nos mesmos graus de desenvolvimento e compreensão”(TCC 37, p 13).

“Próximo do fim da aula, o professor faz a correção da atividade individualmente dando visto no caderno. Percebi que alguns alunos só começaram a responder o exercício quando o professor começou a fazer

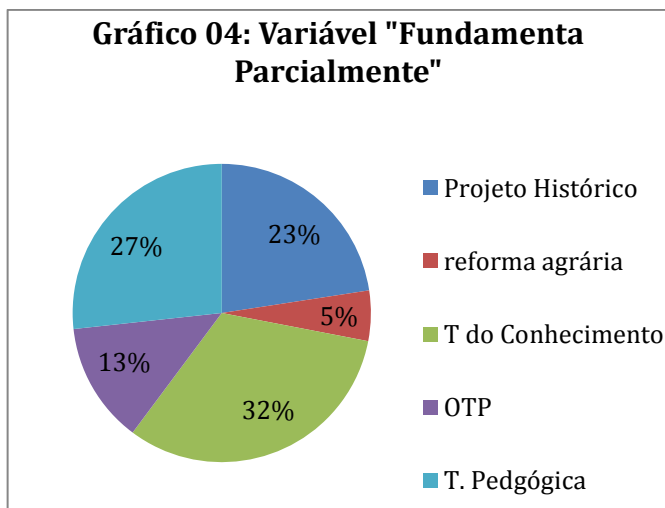
esse tipo de correção. Após a correção os alunos foram liberados” (TCC 06, p 10).

“A avaliação, como o trabalho, é princípio educativo, porque para a EFASE, assim como para o educador russo Pistrak (2000), a escola deve fundamentar seu processo de instrução com o processo de trabalho produtivo, buscando construir o que seria uma escola do trabalho: uma escola que fizesse ligação íntima da vida cotidiana com o processo de organização das forças produtivas e de organização da própria vida dos estudantes cimentando os interesses por práticas individuais e coletivas” (TCC 02, p 27).

“[...] podemos perceber que a concepção de avaliação aplicada na EFASE tem uma aproximação maior com a concepção dialética libertadora, pois, nesta perspectiva pedagógica, a prática avaliativa acontece em um longo processo de ação reflexão e ação, conforme princípios da EFASE” (ibidem)

Em especial o TCC 02 nos demonstrou a realidade da concepção da escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) e como esta influenciou nas pesquisas do autor. Ao mesmo tempo, percebe-se uma busca de relação com os autores PISTRAK e FREITAS no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico da escola. O autor afirma que a EFASE se referencia em PISTRAK e da mesma forma esta se relaciona com a Pedagogia Libertadora, o que demonstra para nós a necessidade de tratar o conhecimento da Pedagogia Socialista com as experiências inovadoras no campo, a exemplo da EFASE. Tal articulação seria de modo a contribuir no processo de formação a partir das experiências do leste europeu com o Pedagogo Pistrak, mas também discutir a necessidade do acesso aos conhecimentos científicos como defesa irrefutável de função social da escola.

Neste sentido, apresentaremos os dados referentes à categoria que seguiu no segundo lugar das que foram mais fundamentadas. A categoria da Teoria Pedagógica aparece em 39% do total dos TCCs (gráfico 02), referente a 16 TCCs. E como vimos no gráfico 03 ela representa 25% da atenção das fundamentações dos autores ao construírem seus TCCs. Entretanto, ainda no gráfico 02, podemos identificar que a categoria Teoria Pedagógica aparece com o índice de 49% do total dos TCCs da LEC (referente a 20 TCCs) que a fundamentaram parcialmente, e desta forma, supera aqueles que a fundamentaram plenamente. Podemos ainda identificar estes dados quando pegamos o gráfico 04, abaixo, que demonstra que de todas as categorias fundamentadas parcialmente, a Teoria Pedagógica ocupa o segundo lugar com o índice de 27%, atrás apenas da categoria Teoria do Conhecimento.



Entretanto, quando analisamos esta categoria a partir das teorias pedagógicas fundamentadas, vemos que os 16 TCCs que fizeram sua fundamentação se referenciaram na Pedagogia Histórico-crítica. A função social da escola, a articulação entre a Teoria Educacional, Teoria Pedagógica e Metodologia Específica ao projeto histórico e o trabalho como princípio educativo foram bastante representadas e trabalhadas pelos autores. Como podemos ver nos TCCs 08, 14, 16, 24 e 27

“[...] é preciso que a escola problematize a realidade para que os alunos desenvolvam a capacidade de pesquisar, elevando o pensamento e reconhecendo-a como espaço de humanização do homem, tendo como o centro do conhecimento o trato com o conhecimento” (TCC 08, p 23).

“A escola do campo deve superar os trabalhos pedagógicos do cotidiano e atentar-se para construção conhecimentos que lhes fora negados ao longo do processo histórico de formação do ser social. [...] O conhecimento é produção da humanidade e, portanto, o homem deve ter acesso a este como forma de se perceber enquanto construtor de sua própria história. É esta a parte fundamental que vai elevar o pensamento teórico do homem do campo enquanto ser que constrói sua vida na relação direta com a natureza” (TCC 14, p 38).

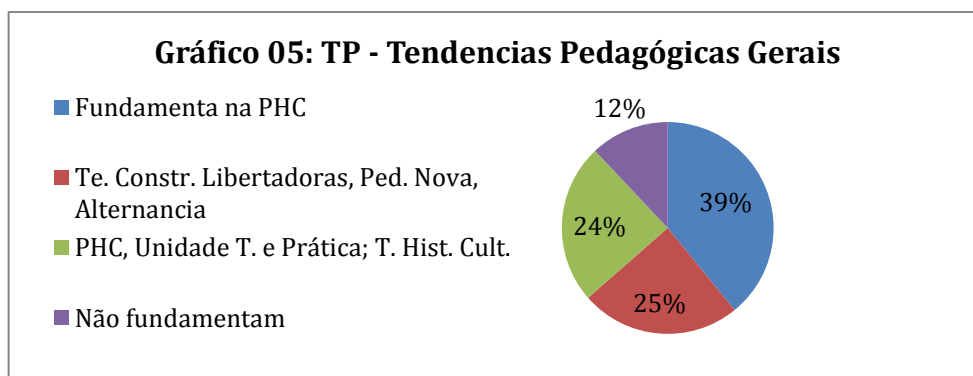
“Nesse sentido, a escola tem papel importante na formação crítica destes alunos para que com o domínio do conhecimento mais elevados, possam lutar pela superações desta realidade. [...] A luta da educação do campo é o acesso desta população a todos os bens produzidos pela humanidade: Terra para ter condições de produzir e garantir condições objetivas, como melhorias nas políticas públicas de financiamento da agricultura para modernizar as técnicas que ainda são muito manuais e, portanto, o trabalho é muito pesado e cansativo; políticas públicas de incentivo ao esporte e lazer, pois a falta de espaços e investimentos que possibilitem tais práticas tem negado ao jovem o acesso a tais bens necessários ao desenvolvimento do ser humano”(TCC 16, p 32).

“Nesta concepção a pedagogia histórico-crítica reflete que a emancipação dos sujeitos passa pelo domínio do conhecimento, não qualquer conhecimento, mas o conhecimento clássico, historicamente produzido pela

humanidade, enxerga a escola com o papel de difundir esses conhecimentos para superação da sociedade de classes em sociedade sem classes, ou seja, sociedade socialista” (TCC 24, p 21).

“[...] porque a teoria do conhecimento explica de forma científica, rigorosa e sistemática as relações educacionais mais gerais da sociedade; a teoria pedagógica explica de forma científica sobre ensino e aprendizagem, ou seja, vai explicar o trabalho pedagógico defendendo princípios metodológicos fundamentados na pesquisa problematizadora, pois esse tipo de pesquisa possibilita o desenvolvimento da atitude científica, porque parte do real instrumentalizando o plano superior e volta para a prática social no outro patamar e, acima de tudo, a educação deve estar articulada a um Projeto Histórico de sociedade superior, [...]” (TCC 27, p 58).

Dentre os TCCs que fundamentaram parcialmente a Teoria Pedagógica, tivemos uma divisão entre as Teorias Pedagógicas que os alunos se aproximaram, explicitamente ou não. Dessa forma, levantamos os TCCs que se posicionaram com as Teorias Contrutivistas, Libertadoras, Pedagogia Nova e Pedagogia da Alternância, bem como as que se aproximaram da Pedagogia Histórico-crítica a partir da unidade entre teoria e prática e teoria histórico cultural, por exemplo. Diante destes dados, o gráfico abaixo demonstra que dentro das tendências pedagógicas gerais dos TCCs da LEC, a Pedagogia Histórico-crítica foi a Teoria Pedagógica onde os alunos buscaram maior aproximação.



Pelos dados apresentados, podemos afirmar que boa parte dos alunos da LEC, 49%, fundamentou a Teoria Pedagógica em seus trabalhos e, com isso, trouxeram elementos como a função social da escola como reconhecimento da necessidade de acessar o conhecimento científico. Estes TCCs constataram que a escola do campo precisa oportunizar o conhecimento clássico às suas crianças e jovens, que sua função social deve ser preparar para a vida e que o professor deve ter claro qual a teoria pedagógica e teoria educacional que fundamenta/direciona sua prática.

Neste sentido, acreditamos que devido à ausência de unidade teórico-metodológica entre os professores do curso, muitos defendendo teorias que se contrapõem inclusive à própria orientação da LEC na crítica às teorias construtivistas, os 25% dos TCCs representam tal contradição. Como, por exemplo, os TCCs que apontam a Pedagogia Nova como alternativa para a emancipação (TCC 03), ou optam claramente pelo Construtivismo (TCC 05 e o TCC 11):

“Na realidade do município de Mutuípe, o colégio que destaco para a investigação desse estudo tem uma gestão ancorada em princípios do modelo das escolas denominada de pedagogia “nova”, que educa as crianças da classe comandada a se tornarem seres que possam constituir uma classe que comanda. Nessa proposta de gestão escolar é concedido ao aluno o direito de parcialmente tomar parte da organização da escola e, conseqüentemente, de sua vida” (TCC 03, p 19).

“As estratégias essenciais são: definição de objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo, ou seja, é um ensino que parte de uma perspectiva construtivista” (TCC 05, p 06).

“As ações pedagógicas, relações de ensino e aprendizagem deverá caracterizar o movimento social a partir do micro universo da sala de aula. A prática em sala deve ser acompanhada de estudos e da vontade de ensinar, pois não há aprendizagem sem inovação e prazer” (TCC 11, p 24).

Finalizamos nossa análise com a categoria que mais se expressou como “fundamentada parcialmente”, que foi a categoria da Teoria do Conhecimento. Segundo os dados levantados (Gráfico 03), Teoria do Conhecimento foi a penúltima categoria que os alunos fundamentaram, entretanto, seu índice na “fundamenta parcialmente” em relação às outras categorias foi de 32%, ocupando o primeiro lugar. Segundo os dados do gráfico 02, 39% dos TCCs fundamentaram sua teoria do conhecimento, 12% não fundamentaram, de modo que não conseguimos identificar a opção teórica a que mais se aproximava, e 49% fundamentaram parcialmente. Ou seja, não deixaram explícita a teoria do conhecimento, mas utilizava-se de referências ou métodos que indicavam a aproximação a alguma Teoria do Conhecimento.

Como exemplo dos TCCs que articularam e pronunciaram a Teoria do Conhecimento temos os 20, 27 e 36:

“Nesta perspectiva, o materialismo histórico dialético possibilita a compreensão da totalidade em suas contradições. [...] Neste contexto, e de forma inicial, levantamos pontos para ser discutidos e analisados na realidade concreta estudada, através do método científico do materialismo histórico dialético” (TCC 20, p 14-15).

“Este trabalho monográfico, metodologicamente, é fundamentado no método dialético, ou seja, na abordagem epistemológica materialismo histórico dialético, que tem em Marx e em Engels os seus precursores. Visto

que a epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, esta também é conhecida como teoria do conhecimento” (TCC 27, p 09).

“Com base no Materialismo Histórico e Dialético, que é a teoria do conhecimento que nos permite uma investigação na totalidade, a pesquisa realizada no colégio municipal Lourival José dos Santos objetivou investigar as causas históricas da distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental do colégio municipal Lourival José dos Santos – comunidade de Pumba, município de Cruz das Almas/BA, assim como apontar possibilidades de superação” (TCC 36, p 47).

Dentre os TCCs que não explicitaram sua teoria do conhecimento, temos um número considerável de trabalhos que buscaram a aproximação com o Materialismo Histórico e Dialético. Tomaremos como exemplos alguns trabalhos que buscaram essa aproximação a partir de categorias como luta de classes (TCC 01); através de uma análise histórica apoiado em Saviani (TCC 13); no anúncio de articulação das contradições entre campo e cidade para explicar o processo de escolarização (TCC 15) e na crítica ao conceito de cidadania (TCC 19):

“[...] a relevância desse estudo ocorre pela devida possibilidades de discutir a resignificação do trato com o conhecimento no chão da escola, frente às contribuições de autores que demarcaram suas posições teórico-filosóficas para a educação, considerando o levantamento da crítica aos vícios que as práticas pedagógicas resultam no chão das escolas e principalmente no chão da escola do campo, onde se deve acirrar a luta de classes, em que o professor comprometido com atual realidade da classe trabalhadora que vive no campo vem assumindo no enfrentamento de suas necessidades em implantar-se e permanecer produzindo a sua existência” (TCC 01, p 30).

“Em seguida faço uma análise teórica e histórica sobre a concepção pedagógica da escola. E, para isso, apoio-me em Saviani (1984) e no Projeto Político Pedagógico da escola” (TCC 13, p 15).

“[...] a análise desta pesquisa aponta na direção da articulação das contradições campo/cidade, identificando quais proposições explicam como a educação vigente vem excluindo os alunos do processo de escolarização, em especial os alunos do campo” (TCC 15, p 09).

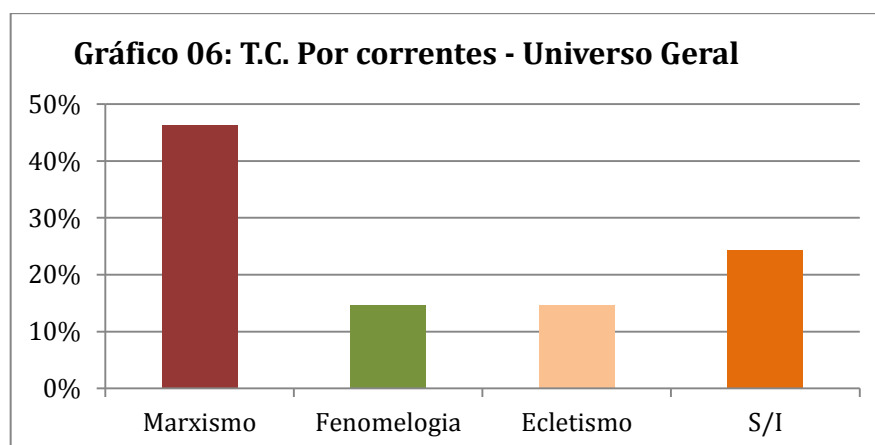
“O exercício da cidadania, atitudes de solidariedade, cooperação e respeito são outros conceitos abordados na legislação que merece uma análise mais aprofundada, pois se sabe que atitudes como estas não resolverão os problemas da sociedade, uma vez que, estes são estruturais e não de superfície, sendo assim, é favorável desenvolver ações desse tipo, porém não se deve perder de vista a gênese do problema social” (TCC 19, p19).

Dentre os que explicitaram sua teoria do conhecimento, um TCC fez a opção em trabalhar na perspectiva do campo das linguagens e das significações, referenciado na fenomenologia:

“A fim de alcançar os objetivos propostos utilizou-se a abordagem de pesquisa de método qualitativo. A justificativa para a escolha dessas abordagens se deu, pois: a pesquisa qualitativa se prende ao significado que as pessoas dão aos fenômenos. (BRAGHIROLI, 2007, p.42). [...] A escolha desse método pode ser explicada pela característica deste ser um método relativamente rápido e barato. Mesmo não definindo causas e consequências, ele é um método muito útil para satisfazer o propósito desta pesquisa” (BRAGHIROLI, 2007) (TCC 10, p 26).

E outros que se aproximam desta teoria do conhecimento sem deixar claro seu objetivo, mas que se aproximam da fenomenologia a partir dos estudos que priorizam a opinião do sujeito e a descrição do fato, num acentuado subjetivismo para as análises.

A partir destes elementos, identificamos as seguintes correntes do pensamento que se expressaram nos TCCs da LEC: o Marxismo, a Fenomenologia e o Eclétismo Teórico. Segundo os dados do gráfico abaixo, 19 TCCs, correspondentes a 46%, buscaram se aproximar do marxismo; 06 TCCs se aproximaram da fenomenologia e 06 do eclétismo teórico.



Apesar de muitas especificidades encontradas nos trabalhos para analisar a categoria da Teoria do Conhecimento, constatamos que a mais influente nas produções foi o Materialismo Histórico e Dialético. A maioria dos TCCs buscaram relações com as categorias marxistas, tais como luta de classes e modo de produção, dada à colocação da necessidade de alterar o modo de produção vigente. Desta forma, esta categoria foi analisada a partir da leitura completa dos trabalhos, onde as questões acerca da concepção de homem e de mundo foram levadas em consideração. Certamente há muitas confusões na colocação e utilização desta categoria nos TCCs, e por isso ela se enquadra mais em “fundamentada parcialmente”.

Entretanto, a busca por compreender as proposições de autores marxistas traz o diálogo com autores que foram fontes em todo o curso⁴⁸. Reconhecemos a necessidade de uma análise mais rigorosa acerca da epistemologia tratada nos TCCs a ser realizada pelas áreas do conhecimento e seus respectivos autores, de modo a encontrar maior articulação entre a defesa das proposições e a teoria do conhecimento. Todavia, não coube a este trabalho analisar a fidedignidade entre o que se anuncia e o que se concretiza no uso das referências específicas das áreas de Química e Linguagem. Áreas que habilitarão os estudantes da LEC para atuarem nas escolas⁴⁹.

Diante dos dados expostos, chegamos a seguinte conclusão: se a teoria se desenvolve pelas categorias da prática, e a prática, portanto, é o critério de verdade, as categorias mais desenvolvidas foram aquelas que faziam parte da prática social de todos os estudantes, haja vista que todos eles já atuavam em escolas públicas do campo. Neste sentido, o reconhecimento da função social da escola, da necessidade de problematizar a prática social, de acessar o conhecimento científico como conhecimento mais elaborado historicamente, pela priorização do ensino dos clássicos de modo a superar as pedagogias do cotidiano e de modo geral o reconhecimento da necessidade de alterar a organização do trabalho pedagógico, podem ter levado os próprios alunos a submeterem à prática os conteúdos ensinados. Acreditamos que os passos da Pesquisa Didática, que parte da prática social problematizada, levou os alunos a constatarem a realidade do ensino na Educação do Campo.

Ao abordarmos as questões do método, os estudantes da LEC tiveram uma forte presença de professores que desenvolvem a Pedagogia Histórico-crítica e a defesa inalienável da elevação do saber sistematizado pela classe trabalhadora. Com enorme esforço, a equipe executora promoveu momentos da instrumentalização com os seminários integradores nas presenças de Newton Duarte, Lígia Marcia Martins, Ana Carolina Marsiglia, Dermeval Saviani e Luis Carlos de Freitas. As disciplinas Teoria e Prática Pedagógica I, II, III e IV também tinham como eixo articulador fazer a relação entre o ensino e a pesquisa. Dessa forma, os alunos levantaram problemas reais sobre as escolas do campo em que atuavam e/ou realizaram o estágio e/ou o PIBID e submeteram experiências inovadoras da Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo.

⁴⁸ Levantamos algumas referências utilizadas nos TCCs e que foram trabalhadas ao longo do curso como: Freitas; Saviani; Vigotsky; Marsiglia; Taffarel, Albuquerque, Casagrande, Caldart, Coletivo de Autores, Pistrak, Moradillo, Frigotto, Lessa, Tonet, Manacorda, Gamboa, Duarte, Martins, Marx, Engels, Ciavatta e D'agostini.

⁴⁹ A escolha destas duas áreas específicas para a habilitação dos futuros professores adotou como um dos critérios de avaliação a necessidade concreta das escolas do campo; os quadros docentes mais envolvidos em desenvolver a pesquisa matricial e o compromisso político de formar professores para o campo em condições adversas.

O método da prática social e a referência na necessidade de alteração do trabalho pedagógico a partir das experiências soviéticas e dos movimentos sociais fizeram com que os alunos avaliassem a sua própria prática pedagógica e remetessem as novas experiências à prática social como critério de verdade, e por este motivo, as categorias da Teoria Pedagógica e Organização do Trabalho Pedagógico se apresentaram como as mais fundamentadas e, além disso, com a maioria em defesa da Pedagogia Histórico-crítica.

A categoria Teoria do Conhecimento foi a mais fundamentada parcialmente, e levantamos a hipótese de que o motivo seja pelo fato da Teoria do Conhecimento ser a categoria que mais exige um grau de abstração, pois é o concreto pensado. Acreditamos que este movimento de compreensão do que seja uma Teoria do Conhecimento e explicitá-la claramente seja uma construção onde os alunos da LEC tiveram suas primeiras aproximações. Mas os que fizeram o esforço de fundamentar o fizeram na busca do Materialismo Histórico e Dialético e demonstraram outro nível de atitude científica na formação dos professores, que significa “construir um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizadas com base em métodos que permitem e garantem que a principal marca da ciência seja o rigor” (CHAUÍ 2005, p. 219).

Da mesma forma, as categorias do Projeto Histórico e Reforma Agrária são as que menos foram fundamentadas, as mais esquecidas pelos estudantes da LEC. Por não terem a prática social vinculada aos partidos políticos, movimentos sociais e sindicatos a maioria dos estudantes da LEC tiveram pouca compreensão da importância destas duas categorias no movimento do real na articulação das experiências pedagógicas. Ou seja, este fato pode se explicar pelo perfil da turma, que tinha pouco envolvimento nas reivindicações dos movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Neste sentido, podemos concluir também que a própria compreensão das categorias mais fundamentadas – OTP e TP – não foi apreendida na sua totalidade, já que ambas insistem em suas referências na necessidade vital de articular o projeto histórico à prática educativa, à prática pedagógica e, além disso, na defesa de se esclarecer qual o projeto histórico defendido.

A reforma agrária sofre possivelmente as mesmas contradições, haja vista que não conseguimos encontrar outros determinantes que explicassem os dados. Durante os 5 anos da LEC os seminários integradores, as disciplinas das ciências agrárias pelo grupo Geografar e a própria equipe executora promoviam frequentes palestras acerca da luta dos trabalhadores do campo, ou seja, os alunos tiveram acesso ao conhecimento da necessidade da Reforma Agrária. Além disso, como vimos nos capítulos anteriores, o Projeto Político-Pedagógico do curso, a

proposta da Pesquisa Didática, os planos de trabalho da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica e as avaliações da turma e do curso apontam a necessidade de compreensão e defesa da Reforma Agrária.

A realidade do campo é de lutas e essa é a conjuntura de todos os estudantes. Todos convivem com os impactos do latifúndio na educação e no modo de produção e reprodução da vida no campo, e os trabalhadores não estão parados. Neste sentido, apontamos como hipótese a ausência de militância política para explicar o motivo pelo qual a reforma agrária aparece como a mais esquecida na formação de professores para o campo da LEC.

A prática como critério da verdade e a teoria se desenvolve pelas categorias da prática, nos parece ser o fio condutor destas análises, de modo a levantar a hipótese de que a Pesquisa Didática cumpriu papel fundamental na formação dos professores da LEC ao articular o ensino e a pesquisa e ao ensinar a pesquisar a partir da problematização da prática social e objetivar formar professores com atitudes científicas. Assegurar o conhecimento científico do início ao fim da formação, a partir de disciplinas que articulavam a Teoria do Conhecimento, a Teoria Educacional, a Teoria Pedagógica, a Metodologia Específica e o Trabalho Pedagógico ao projeto histórico de sociedade a partir de sucessivas aproximações ao real com a PPP I, II, III e IV, permitiram a estes professores levantar problemáticas significativas da educação do campo da produção do conhecimento, do trabalho pedagógico e das políticas públicas.

Na ausência de maior articulação entre universidade e movimentos sociais, haja vista a falta de recursos, frequentemente vivenciada pela equipe executora da LEC, que não permitiu, na maioria das vezes, o acompanhamento do tempo-comunidade, bem como a maioria dos encontros da turma eram no tempo-escola, com um intensivo mês de aulas e debates, levantamos a hipótese de que as relações entre universidade e movimentos sociais devem avançar no sentido de promover cada vez mais experiências inovadoras que permitam avançar na compreensão e construção da Pedagogia Socialista. E ao não separar as premissas teóricas das premissas programáticas, contribuir na compreensão e construção do projeto histórico socialista, onde as escolas do campo estejam livres das amarras do capital pelo latifúndio e o trabalho não esteja subsumido ao capital.

Sendo assim, a ausência da prática social militante e de articulação aos movimentos sociais, partidos e sindicatos, nos parece ter sido elemento fundamental para que a maioria dos estudantes não tenha fundamentado a questão agrária como problematização da prática social, como constatação da realidade. Desta forma, nem a sua pauta política reivindicatória específica

nem o projeto histórico foram defendidos. A prática social dos estudantes não permitiu levantar problemas reais das escolas do campo, o que poderia levar a compreender melhor a função social da escola e da alteração da organização do trabalho pedagógico, como também limitaram a compreensão das categorias da Organização do Trabalho Pedagógico e da Teoria Pedagógica em sua essência ao não articulá-las com o projeto histórico socialista como modo de produção a ser perseguido. Concordamos com Freitas quando trata da necessidade de que

[...] a pesquisa deve deslocar-se em direção à prática escolar, utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos. Faltam estudos sistemáticos sobre a sala de aula e a escola. Tais estudos básicos permitirão avançar em direção à explicação e conceituação do processo pedagógico. Nossa proposta coloca como tarefa imediata, o levantamento das pesquisas já realizadas nesta direção, o intercâmbio de procedimentos metodológicos, e a realização de pesquisas destinadas a captar, sistematicamente, a dinâmica do processo pedagógico (FREITAS, 1987 p 139).

Concluimos, portanto, que a Pesquisa Didática proporcionou novas experiências pedagógicas, em que novos problemas foram/serão levantados e investigados cientificamente a partir da prática social. Este foi um dos objetivos da Pesquisa Didática que além de promover a experiência concreta submetida à prática dentro da própria LEC, em que devemos levantar as críticas, procurar as contradições internas para superá-las, promoveu novas experiências reais e campos de estudos sobre a escola realmente existente.

Sendo assim, ao fim dos estudos chegamos à conclusão de que a hipótese levantada se confirma pelas análises dos dados. A clareza da Teoria do Conhecimento, da Teoria Pedagógica, da Metodologia específica em articulação com o Projeto Histórico definido, contribui significativamente na formação da atitude científica dos professores ao problematizar a necessidade de alterar a organização do Trabalho Pedagógico das escolas do campo através da problematização da prática social. Dessa forma, a Pesquisa Didática permitiu o ensino com base na pesquisa a partir da necessidade vital da humanidade acessar os bens culturais desenvolvidos e acumulados historicamente pelo conjunto dos homens, e desta forma possibilitou uma experiência pedagógica que buscou romper com a lógica da dicotomia entre ensino e pesquisa na formação de professores.

Significa constatar que o instrumento da Pesquisa Didática foi fundamental para a formação da atitude científica dos alunos da LEC ao procurarem problemas advindos da prática social nas escolas. Portanto, identificaram, problematizaram e investigaram na busca de um método, em sua maioria, para a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo. O método de Pesquisa Dialética não foi bastante apreendido, mas os alunos demonstraram suas

primeiras aproximações com uma Teoria do Conhecimento que busca explicações pela materialidade do fenômeno, pelas relações sociais historicamente estabelecidas.

Levantamos a hipótese de que a articulação da Pesquisa Didática com os Estágios Supervisionados e o programa PIBID também desenvolveu importante relevância no processo de investigação da prática social. Entretanto, possivelmente o tempo pedagógico da alternância relacionado com a falta de verbas necessárias para um efetivo acompanhamento aos estudantes no tempo-comunidade por parte dos coordenadores de área, da equipe executora do curso e dos coordenadores de estágio, tenha comprometido a relação desses problemas com a realidade da questão agrária, e até mesmo um número maior de pesquisas que partissem dessa experiência nas escolas públicas.

A ausência de unidade teórico-metodológica entre os professores que compuseram o quadro docente da LEC possivelmente inviabilizou uma maior compreensão e defesa da Teoria do Conhecimento e da Pedagogia Histórico-crítica nos TCCs. Bem como levantamos a hipótese de que se houvessem momentos de discussões e orientações gerais com os orientadores em relação aos objetivos políticos e pedagógicos dos TCCS na reta final do curso, a categoria da Reforma Agrária e a realidade campesina teriam aparecido com mais insurgências nas análises dos trabalhos finais de conclusão de curso.

O conjunto dos dados nos demonstrou que a Pesquisa Didática contribuiu na superação da dicotomia entre ensino e pesquisa na formação de professores, em específico para o campo. Porém, não podemos esperar que uma experiência isolada atenda este anseio plenamente, justamente por ela não estar apartada do mundo real marcado pela divisão social do trabalho na organização do modo de produção capitalista. Ela permite aberturas de fendas que contribuem para o desenvolvimento da Pedagogia Socialista, já que sua estrutura possibilita problematizar, investigar e atuar na prática social sob um patamar qualitativamente superior em vários espaços educativos.

A Pesquisa Didática contribuiu no desenvolvimento da atitude científica dos estudantes e isso rompe com a lógica apenas das disciplinas de Metodologia Científica. Essa formação se realizou ao longo de todo o percurso curricular e desenvolveu ferramentas do pensamento nos alunos que futuramente poderão ser acionadas para problematizar outros espaços educativos e experiências pedagógicas. Portanto, não se trata de uma receita em como se fazer pesquisa, trata-se de desenvolver o gênero humano a partir do acesso aos bens culturais, neste caso o conhecimento científico, que é a forma mais sofisticada que o homem construiu para conhecer o

real. Ao permitir esse acesso e desenvolvimento para os trabalhadores estamos contribuindo para um passo fundamental exigido para a transformação social, conhecer a realidade tal como ela é e não como queremos que fosse.

O outro passo diz respeito à organização dos trabalhadores. Aí se encontra o flanco que deixa em aberto as possibilidades dessa experiência pedagógica, pois este passo demanda a inserção em organismos da classe para que de conjunto a classe atue intencionalmente na realidade através do movimento político consciente. Este é um fato conjuntural que demanda esforços não de uma equipe pedagógica ou de apenas um curso em questão, mas sim do conjunto da classe organizada, ou seja, dos partidos políticos, dos sindicatos e dos movimentos sociais confrontacionais. É na potencialização e crítica das experiências na velha sociedade que iremos calçar o caminho para nova sociedade. O caminho é feito a partir de passos traçados, percorridos e criticados para tomar lições a partir deles. É neste sentido que acreditamos que a Pesquisa Didática na LEC se materializou como importante processo de confrontar as novas relações de produção do trabalho pedagógico com as condições materiais de existências no seio da realidade atual que se pretende superar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados conjunturais de crise do capital, que submete às últimas consequências as necessidades do lucro em detrimento das necessidades humanas e que no campo se expressa através do forte avanço dos projetos capitalistas, com a estagnação da Reforma Agrária, defendemos que é imperioso contribuir com a formação de professores comprometida com a luta social em busca do projeto histórico socialista. Da mesma forma, a formação da classe trabalhadora demanda como tarefa imediata o acesso aos bens culturais produzidos e acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade.

Neste sentido, há uma clara e real disputa de projetos para a formação da classe trabalhadora. Mesmo com a conquista de políticas públicas para a formação de professores, a política é determinada pelo grau de correlação de forças entre as classes. Sendo o Estado uma instituição burguesa, sua existência comprova o conflito entre as classes e serve para legalizar a subsunção da sociedade aos interesses dominantes, e para isto atua de forma conciliadora destes conflitos (LENIN, 2007). A Licenciatura em Educação do Campo se insere neste contexto ao ter sido fruto da luta dos movimentos sociais, que vinham na década de 1990 com a luta intensificada diante do avanço dos projetos capitalistas no campo, a exemplo dos complexos agroindustriais e a fusão do capitalismo e do latifundiário pela inserção das multinacionais.

O acúmulo das lutas dos movimentos sociais, em especial do MST, demonstrou a necessidade da classe disputar outros rumos para a educação, já que a educação que chegava ao campo era impregnada de valores burgueses e com mais escassez se comparada à cidade. Tal fato se dá pela lógica capitalista de produção. A cidade é o espaço onde o desenvolvimento é mais preeminente com as indústrias e sua necessidade de trabalhadores minimamente formados. Para o campo, a compreensão é de que um trabalhador não precisa ler para manusear uma enxada ou arar a terra.

Desta forma, os trabalhadores do campo tiveram uma formação histórica de educação com base no conhecimento empírico, imediato, advindo da sua relação com a terra, já que espaços onde pudessem acessar o conhecimento científico não eram priorizados. Comprovamos este fato histórico ao constatar a evidente diferença entre a oferta de escolas e professores para o campo e para a cidade. Além disso, vimos com os dados referentes ao século XXI que os níveis de analfabetismo, de evasão, de classes multisseriadas, da distorção idade-série e de anos de escolarização ainda são muito destoantes negativamente em relação aos da cidade. A luta dos

trabalhadores do campo organizados em movimentos sociais incorporou a luta contra o “latifúndio” da educação como necessária para a emancipação da classe, e esta se desenvolveu na luta pela Reforma Agrária.

A LEC da UFBA, portanto, sofreu tensões em sua execução no que tange ao financiamento e autonomia para executar o curso. Esta experiência entra na lógica das universidades no contexto de intensificação e precarização do trabalho docente e recuo da teoria, na falta de estrutura física e de recursos humanos para tocar as demandas apresentadas. Sendo assim, a disputa pelo projeto de formação de professores referendado nos anseios dos movimentos sociais não teria como ser executado plenamente. Titton (2010) nos alertou que há limites da política no embate de projetos, e diante desta conjuntura adversa, acreditamos que a LEC da UFBA se apresentou como contraponto às teorias travestidas do capital que adentraram nas propostas das Licenciaturas, como aponta Felix (2011).

A clareza da opção teórica metodológica apresentada no PPP, os documentos que balizaram a proposta de ensino e pesquisa, e os documentos onde a coordenação avaliou o grau de desenvolvimento da turma, analisados por nós, demonstraram a preocupação e opção política em elevar o patamar cultural destes professores a partir do acesso ao conhecimento científico como método para conhecer a realidade. A Pesquisa Didática demonstrou, portanto, ser possível e necessário uma proposta de formação de professores trabalhadores do campo que busque a ruptura da dicotomia entre ensino e pesquisa. Demonstrou, também, que é possível realizar esta formação com os esforços de garantir, onde for possível, uma consistente base teórica de ruptura com ideologias burguesas que adentram as propostas de educação, em específico, neste caso, para o campo.

Seu desenvolvimento permitiu a constatação da necessidade de alteração da organização do trabalho pedagógico do campo, que em última instância significa contribuir significativamente na formação de professores comprometidos em promover o ensino de qualidade para crianças e jovens camponeses, numa relação diametral com a concepção da educação rural.

A realização da Pesquisa Didática na conjuntura adversa demonstrou seus limites quanto à prática social dos estudantes da LEC para que compreendessem a essencialidade da Organização do Trabalho Pedagógico (FREITAS, 2011) e da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2008), categorias mais fundamentadas nos TCCs. Pois a dinâmica da realidade é de constantes lutas entre as classes sociais antagônicas e exige a intensificação da formação de militantes culturais. Neste sentido, é fundamental a defesa de um projeto histórico definido que

supere as relações de produção e reprodução da vida atualmente, o projeto histórico socialista, portanto, que a prática pedagógica esteja diretamente relacionada com o objetivo de transformação.

Porém, como afirmamos em momentos anteriores, esta não é uma tarefa de um curso, mas sim de toda a classe organizada em seus organismos de luta. Destarte, a Pesquisa Didática se apresenta como uma proposta de transição para a formação dos trabalhadores em educação, já que se contrapõe ao modelo existente e aponta os objetivos a serem conquistados: formar professores que deverão assumir a responsabilidade de vincular a solução dos problemas identificados numa perspectiva revolucionária e com a concepção política socialista.

Concordamos com Felix (2011, p 252) ao afirmar que

Em tempos de relativismo, irracionalismo, desvalorização da teoria enraizada na realidade objetiva, a formação de professores proposta pelos que defendem a superação das relações sociais de dominação não podem tornar-se refém das proposições hegemônicas de caráter escolanovista/relativista. Realmente, nenhuma experiência pedagógica que demanda recursos estatais estará imune às exigências dos que controlam a direção política e os cofres públicos. A trajetória do movimento por uma educação do campo, em termos de teoria pedagógica, tem apresentado uma grande simpatia por pedagogias que minimizam a relevância e a necessidade da transmissão e apropriação do conhecimento científico na educação escolar e não escolar. Avançar na crítica, estudo e debates dessas questões é uma tarefa necessária para o desenvolvimento de experiências educacionais produtivas e exitosas para as lutas da classe trabalhadora no campo e cidade.

Desta forma acreditamos que a Pesquisa Didática da LEC permitiu uma avaliação do próprio curso e suas condições reais de materialização. Acrescentamos a esta análise que as experiências pedagógicas da classe trabalhadora, mesmo que no seio das contradições frente às exigências dos que controlam a política, não podem se tornar reféns das relações do capital, já estabelecidas na educação que atinge de forma universal o campo e a cidade.

Consideramos, finalmente, que o curso de Licenciatura em Educação do Campo deve ser pensado a se tornar regular como tática imediata, mas levando em consideração a sua consecução com autonomia pedagógica, com autonomia da gerência dos recursos e com a finalidade de construir a experiência em conjunto com os movimentos, de modo que os educadores que desenvolvem experiências pedagógicas comprometidas com o projeto histórico socialista tenham acesso ao curso. É necessário considerar também a emergência em garantir as condições materiais objetivas para sua consecução na universidade, onde faltam professores, técnicos administrativos, laboratórios, residências universitárias, restaurantes universitários, dentre outras

questões que garantam a permanência e vivência destes estudantes no espaço universitário no que de melhor ele pode proporcionar.

Temos a clareza de que estas indicações não serão possíveis de se realizarem sem a mobilização dos trabalhadores. É necessário, portanto, unificar e potencializar a luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Não queremos que a Educação do Campo se torne igual a “educação da cidade”. Mas sim que ela permita a construção de uma educação contribuinte no processo de unilateralidade dos trabalhadores tanto do campo, quanto da cidade. A unidade da luta entre os trabalhadores é fundamental para a exigência de uma educação que permita o acesso aos bens culturais historicamente produzidos, de modo que os professores da cidade compreendam a luta dos trabalhadores do campo com a Reforma Agrária não apenas como luta específica, mas luta geral que atingirá de conjunto todos os trabalhadores. Bem como os professores do campo ter formação que permita a atuação nas escolas da cidade e que possam compreender que as determinações das especificidades do campo são de ordem universal dentro do modo de produção capitalista.

Em tempos de crise, é imperiosa a contribuição na formação de professores com uma consistente base teórica, forjada no ensino com base na pesquisa didática para compreender a totalidade dos fenômenos do campo e da cidade, onde a articulação entre Teoria do Conhecimento, Teoria Pedagógica e Metodologia Específica ao Projeto Histórico seja tomada como princípio para desenvolver as condições subjetivas para a revolução social. A revolução social não se fará apenas com a educação, por melhores que sejam suas intenções. É necessário que se articule as experiências pedagógicas a uma práxis militante, pois é na inserção aos organismos de luta da classe trabalhadora que avançaremos de conjunto rumo ao projeto histórico socialista que calçará os caminhos para a formação unilateral.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL NOTÍCIAS. **Empregos com carteira assinada continuam crescendo, mas em ritmo menor, diz IBGE**. 21 de dezembro de 2012. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-12-21/empregos-com-carteira-assinada-continuam-crescendo-mas-em-ritmo-menor-diz-ibge> acessado em 14 de abril de 2014.
- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à Produção do Conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011 [s.n].
- A LIGA. **A educação de Quadros: Tarefa da Organização Política das Ligas**. In: A Questão Agrária 4. História e Natureza das Ligas Camponesas – 1954- 1964. João Pedro Stédile (Org), São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 211-213.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Transgênicos, produção de alimentos e combate à fome**. In Revista Espaço Acadêmico, n 90 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/090/90andrioli.htm> Acesso em 25 de abril de 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Lutas Sociais e desenho societal no Brasil dos anos 90**. Crítica Marxista, Campinas. n°7, p89-110. 1998. Disponível em <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica7parte5.pdf>> Acesso em 16 de Dez. de 2011.
- BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Atlas Fundiário Brasileiro 2012**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/file/760-atlas-fundiario-brasileiro> Acesso em 20 de abril de 2012.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/> Acessado em 20 de julho de 2012
- _____. Ministério da Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Conselho Nacional de Educação, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acessado em 24 de julho de 2012.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular 2004.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CHAUI, Marilena. **Conceito à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2005
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Disponível em <http://www.cdes.gov.br/noticia/26096/no-campo-mais-de-37-mil-escolas-fechadas.html> acessado em 10 de abril de 2013
- CONSELHO INDIGESTINA MISSIONÁRIO. Disponível em www.cimi.org.br.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatório de conflitos no campo 2012**. Disponível em <http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/docs/e58a6c1a7de01332e48916f2d4e1ea6d.pdf>.

Acesso em 27 de abril de 2013.

D'AGOSTINE, Adriana. **A Educação do MST no contexto da Educacional Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador Popular, 2004.

DATA LUTA, **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm. Acesso em 20 de maio de 2013

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Disponível em <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2013> acessado em 20 de julho de 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2008

ENGELS, Frederick. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1990.

FATTORELLI e ÁVILLA, Maria Lúcia; Rodrigo. **Os números da dívida**. Auditoria Cidadã, 2012.

FELIX, Claudio. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, salvador, 2011. 270. p.

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”**. In: **Educação & Sociedade**. Ano IX, n27, São Paulo: Cortez, 1987.

_____, **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papyrus, 2011.

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: A experiência do trabalho e a educação básica. Frigotto e Ciavatta (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GORENDER, **A forma Plantangem de Organização da Produção Escravista**. In. A Questão Agrária 2, O Debate na Esquerda. João Pedro Stédile (org). São Paulo: Expressão Popular, 2005 p. 147 – 173

_____, **Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no campo brasileiro**. In. A Questão Agrária 6, João Pedro Stédile (Org). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004 p 15 – 44.

Grupo de Pesquisa **Geografar**. Disponível em <http://www.geografar.ufba.br/site/arquivos/docs/e58a6c1a7de01332e48916f2d4e1ea6d.pdf>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo. História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000-2010**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf> Acessado em 27 de abril de 2013

INSTITUTO DE DEFESA DO DIREITO DO CONSUMIDOR. CTNBio ignora dados contra o milho transgênico da Monsanto. **19 de abril de 2013**. Disponível em <http://www.idec.org.br/em-acao/em-foco/ctnbio-ignora-dados-contr-o-milho-transgenico-da-monsanto> Acesso em 20 de junho de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. Taxa Distorção Idade Série Brasil 2010. Disponível em http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2011/indicadores_educacionais/taxa_distorca_o_idade_serie/2010/tdi_brasil_regioes_UFs_2010.zip acessado em 30 de abril de 2013

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **O imperialismo etapa superior do capitalismo**. Campinas: FE/UNICAMP, (Navegando Publicações), 2011

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LESSA, TONET, **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LUCENA, Carlos. **Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores**. In: Marxismo e Educação. Debates Contemporâneos. José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (Orgs). 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2008 . p181- 202

MANACORDA. Mario Alighuero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2010

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico- Crítica. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para a crítica da Economia Política; Salário Preço e Lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital**. Livro 1 – O processo de produção capitalista. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K, et al. **O programa da revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008b.

MENDONÇA, Sônia Regina. **A Questão Agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990**; João Pedro Stedile (org). 2ed, São Paulo: Expressão Popular, 2010

MÉSZÁROS, Istvan. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002

_____. **Atualidade Histórica da Ofensiva Socialista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadernos Didáticos sobre a Educação do Campo**. Scobar; Santos Júnior; Taffarel (Orgs). Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1VSNC_enBR587BR587&ion=1&espv=2&ie=UTF-8# Acessado em 26 de novembro de 2012

MST. **Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2011**. Caderno de Formação n°13. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BRASIL, Ministério da Agricultura. **Plano Agrícola e Pecuário 2012/2013**. Disponível em <http://www.agricultura.gov.br/plano-agricola> Acesso em 20 de junho de 2013

_____, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Safra**. http://www.mda.gov.br/plano-safra/news/item?item_id=8161505 Acesso em 20 de junho de 2013

O GLOBO, Indústria busca um novo perfil técnico. 11 de novembro de 2012. Disponível em <http://oglobo.globo.com/emprego/industria-busca-um-novo-perfil-tecnico-6696188>, acessado em 03 de janeiro de 2013

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Scielo. Estudos Avançados. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a15.pdf>> Acesso em 15 de nov. de 2011

R7 Notícias. **Protestos contra plano de cortes de gastos do governo terminam em confrontos com a polícia em Roma** 14 de out. de 2011. Disponível em <<http://noticias.r7.com/internacional/noticias/protestos-contra-plano-de-austeridadeterminam-em-confrontos-com-a-policia-em-roma-20110914.html>> Acesso em 30 de jan. de 2012.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de educação física : a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005.194 f. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Concepção de Mestrado centrada na ideia de monografia de base**. Educação Brasileira. Brasília, 13 (27): 159-168, 2º sem. 1991.

_____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 1991a.

_____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e Democracia**. 37ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 23 de nov. de 2010.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica.** 10ª ed. Autores Associado, 2008

_____. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico Crítica e os desafios da Sociedade de Classes.** In: *Marxismo e Educação. Debates Contemporâneos.* José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani (Orgs). 2º ed. Campinas: Autores Associados, 2008a p.223 – 274.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010. 3.ed.

SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo del pensamiento em el escolar.** La Habana. Editorial de Libros para la Educación, 1978.

SHIVA, Vandana. In: **BRASIL DE FATO As sementes de Suicídio da Monsanto.** 15 de abril de 2004. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/12652> Acesso em 20 de maio de 2013.

TAFFAREL, Celi. (org) **Currículo e Educação Física: formação de professores.**

Injuí: Injuí, 2007

_____. **A Pesquisa Didática sobre a Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Pública do Campo.** 2009. Salvador. Disponível em <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/882.htm> Acesso em 15 de ago 2010.

TAFFAREL; SCOBAR. **Movimentos de Luta Social e Educação Física. Educação Física e Movimentos de Lutas Sociais.** Rascunho Digital, 2009. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=521>. Acesso em 25 de nov. de 2011

TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR. (Org). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo.** 2010. Disponível em <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educa_campo>. Acesso em 10 de out. de 2011.

TAFFAREL; MOURADILLO; COLAVOLPE. **A Licenciatura em Educação do Campo; Integração das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica II, Estágio Curricular e Programa de Bolsa de Incentivo à Docência.** In: *Licenciaturas em Educação do Campo. Registros a partir das experiências piloto (UFMG; UNB;UFBA e UFS).* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

TAFFAREL; MORSCHBACHER; CRUZ. **Articulação entre Educação Superior e Educação Básica, Técnica e Tecnológica – a perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras.** In: *Universidade & Sociedade.* Ano XXII, n.51 Andes-SN, 2013 p 60-73

TITTON. Mauro. **O limite da Política no embate de projetos na Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. 291p.

TROTSKY, Leon. **Programa de Transição**. In: O Programa da Revolução. São Paulo: Nova Palavra, 2009 p 89-141.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador, 2008. Disponível em <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/licenciatura_educacao_campo/projeto_politico_pedagogico> Acessado em 10 de ago. de 2010

UOL Notícias. **Chipre deve confiscar dinheiro de contas bancárias**. Disponível em <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/03/18/chipre-decide-sobre-captura-de-recursos-de-correntistas-nesta-terca.htm> Acessado em 14 de abril de 2013.

_____. **Inflação da cesta básica é a maior em 10 anos e corrói salário mínimo**. 13 de abril de 2013. Disponível em <http://achadoseconomicos.blogosfera.uol.com.br/2013/04/13/inflacao-da-cesta-basica-e-a-maior-em-10-anos-e-corroi-salario-minimo/> acessado em 13 de abril de 2014.

WRIGHT, Paulo. **Contribuição ao aprofundamento da análise das relações de produção na agricultura brasileira**. In: A Questão Agrária 2. João Pedro Stédile (Org) São Paulo: Expressão Popular, 2005 p 107-125