



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MYNA LIZZIE OLIVEIRA SILVEIRA**

**PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: As lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação  
do Campo na UFBA.**

**SALVADOR  
NOVEMBRO DE 2012.**

**MYNA LIZZIE OLIVEIRA SILVEIRA**

**PARÂMETROS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: As lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para aquisição do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celi Nelza Zulke Taffarel,

SALVADOR  
NOVEMBRO DE 2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silveira, Myna Lizzie Oliveira.

Parâmetros teórico–metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA / Myna Lizzie Oliveira Silveira – 2012.

107f.

Orientadora: Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador. 2012.

1. Formação de professores – Brasil. 2. Educação do Campo. 3. Marxismo. 4. Pedagogia Histórico-crítica. 5. Currículo para Educação do Campo. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke.II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD - 22. Ed.

**MYNA LIZZIE OLIVEIRA SILVEIRA**

**PARÂMETROS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: As lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para aquisição do título de Mestre em Educação, aprovada em 22 de novembro de 2012.

Banca Examinadora:

---

Profª. Drª. Celi Nelza Zulke Taffarel (orientadora)  
FACED / UFBA

---

Prof. Dr. Edilson Fortuna de Moradillo  
IQUI / UFBA

---

Prof. Dr. Prudente Pereira de Almeida Neto  
ICADS / UFBA

SALVADOR  
NOVEMBRO DE 2012

## DEDICATÓRIA

À minha filha Rosa Lizzie, por me ensinar  
que a vida recomeça todo dia.

Aos trabalhadores do mundo, em especial  
aos do campo que resistem à opressão  
capitalista e ensinam que “é preferível  
morrer como rebeldes que viver como  
escravos”.

## AGRADECIMENTOS

A minha filha Rosinha por ter se tornado minha razão.

À minha mãe em respeito e admiração à sua luta pela vida.

Ao meu pai por me compreender na totalidade e ser o ponto de apoio para todas as minhas iniciativas, meu grande amigo.

Aos meus irmãos Pablo, Jana, Neto, Haydée e Júlia simplesmente por me amarem. À minha avó Julinda pela confiança e apoio na minha formação inicial. Aos meus familiares por sempre acreditarem em mim.

A Celi Taffarel, pessoa impar na minha formação que sempre acreditou e confiou em mim. Um exemplo de vida, com uma força incrível, clareza, coerência, compreensão e ação! Quem me ensinou que a luta é pra vencer!

À comunidade acadêmica do Instituto de Biologia e da Faculdade de Educação. Meus lares.

Aos colegas do grupo LEPEL pela convivência, amizade, debates e aprendizados. Em especial a todos que passaram e que estão na equipe do campo.

À turma piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.

Aos professores de toda a minha trajetória de formação.

Ao Movimento Estudantil, por ter me forjado rebelde com causa. Por ter me mostrado meu lugar na luta de classes.

À Madá pela amizade verdadeira e por seu amor incondicional por Rosa.

Aos amigos e amores verdadeiros que, ainda que distantes, me têm no coração e cuja recíproca é verdadeira.

Ao Tribunal de Justiça, meu atual ofício, minhas contas.

Enfim, aos trabalhadores de todo o mundo, avançando para sua união!

## PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia várias vezes destruída.  
Quem a reconstruiu tanta vezes? Em que casas  
da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que  
a Muralha da China ficou pronta?  
A grande Roma esta cheia de arcos do triunfo.  
Quem os ergueu? Sobre quem  
triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio  
tinha somente palácios para os seus habitantes? Mesmo  
na lendária Atlântida  
os que se afogavam gritaram por seus escravos  
na noite em que o mar a tragou.  
O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada  
nafragou. Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?  
  
Cada pagina uma vitória.  
Quem cozinhava o banquete?  
A cada dez anos um grande Homem.  
Quem pagava a conta?  
  
Tantas histórias.  
Tantas questões.

**Bertold Brecht**

## RESUMO

O presente trabalho se insere nas investigações acerca da formação de professores e das problemáticas na área da educação do campo. Traz o acompanhamento científico à experiência de implantação e construção do currículo da “Licenciatura em Educação do Campo” na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético e que toma como referência a pedagogia histórico-crítica. A grande tarefa foi estruturar um currículo para a formação de professores do campo, fundamentado no sistema de complexos e na teoria crítico dialética, que instrumentaliza o trato com conhecimento e organiza o trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana e da transformação social. O objetivo geral foi apresentar elementos teóricos sobre a formação de professores, levando em consideração a experiência da turma piloto da UFBA. Os objetivos de segunda ordem foram: descrever o processo de implantação do curso na UFBA e a organização do trabalho pedagógico e apontar os limites e possibilidades superadoras do projeto em execução. Nossa questão geral foi a formação humana no modo do capital organizar a produção e reprodução da vida. Buscamos responder às seguintes perguntas investigativas: Quais os elementos teóricos que constituem o Projeto Piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, considerando a concepção de ser humano, sociedade e educação? Quais os elementos constitutivos da proposta curricular em relação aos objetivo-avaliação, conteúdos e método? Quais os limites institucionais para implantação do curso? Como superar as contradições em relação a base teórico-metodológica e as condições objetivas do trabalho? A partir das lições derivadas da prática em análise à turma piloto, confirmamos a hipótese geral da impossibilidade de uma educação emancipatória sob a égide do capital. Confirmamos ainda que a formação de professores do campo voltada para emancipação dos trabalhadores encontra na sua implantação obstáculos institucionais que apontam para a necessidade do rompimento como o modo do capital organizar a vida em geral e em especial, a organização da própria universidade. E, por fim, também identificamos a necessidade de criar condições objetivas para que a referência teórico-metodológica marxista efetivamente se consolide como base da formação de professores do campo.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Educação do Campo. Pedagogia Histórico-crítica. Sistema de Complexos.



## ABSTRACT

This work is part of investigations concerning the training of teachers and the problems in the education field. Brings scientific monitoring the construction and deployment experience of the curriculum of "Bachelor in Rural Education" at the Federal University of Bahia (UFBA). A survey based on dialectical and historical materialism-taking as reference the historical-critical pedagogy. The big task was to design a curriculum for teacher education field, based on the complex system theory and critical dialectics, which equips the deal with organized knowledge and pedagogical work from the perspective of human emancipation and social transformation. The overall goal was to present theoretical elements of teacher education, taking into account the experience of the pilot class of the university. The objectives of the second order were to describe the process of implementation of the course in UFBA and organization of educational work and point out the limits and possibilities superadoras project running. Our general issue was the formation of human capital in order to organize the production and reproduction of life. We seek to answer the following probing questions: What are the theoretical elements that constitute the Pilot's Degree in Education Field UFBA considering the conception of human beings, society and education? What are the constituent elements of the curriculum in relation to the goal-evaluation, content and method? What are the limits to institutional implementation of the course? How to overcome the contradictions in relation to theoretical and methodological basis and the objective conditions of work? The lessons derived from the analysis of the practice in the pilot class, we confirm the general hypothesis of the impossibility of liberating education under the aegis of the capital. We confirm also that the teacher education field toward emancipation of the workers is in its deployment institutional obstacles that point to the need of disruption as the mode of capital organize life in general and in particular the organization of the university itself. And finally, we also identified the need to create objective conditions for the theoretical-methodological reference Marxist effectively be consolidated based teacher education field.

**Keywords:** Teacher Education. Field Education. Historical-critical pedagogy. Complexes system.

## SUMÁRIO

<b>01. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>07</b>
<b>02. RELAÇÃO MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: DE ONDE SURGE A EDUCAÇÃO DO CAMPO?.....</b>	<b>18</b>
2.1 MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO.....	18
2.2 QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA.....	24
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação de professores e escola do campo na disputa de projetos de formação humana.....	36
<b>03. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA.....</b>	<b>50</b>
3.1 O PROCAMPO e o Histórico de implantação na UFBA.....	55
3.2 Base teórico-metodológica e Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.....	60
3.3 O processo seletivo.....	78
3.4 Perfil da turma.....	80
3.5 Oferecimento de componentes curriculares e infraestrutura de funcionamento.....	81
3.6 Regime de alternância.....	84
3.7 Percorso curricular.....	89
<b>04. CONCLUSÕES.....</b>	<b>98</b>
<b>05. ANEXOS.....</b>	<b>102</b>

## **01. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA e REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente trabalho se insere nas investigações acerca da formação de professores e das problemáticas na área da educação do campo. Traz o acompanhamento científico à experiência de implantação e construção do currículo da “Licenciatura em Educação do Campo” na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Uma graduação que tem enquanto fundamentação curricular o trato com o conhecimento através de grandes áreas com o suporte teórico do Sistema de Complexos Temáticos (Pistrak<sup>1</sup>, 2000). Um estudo que investiga os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a organização do trabalho pedagógico para a educação do campo na perspectiva da emancipação humana, que transforme a realidade posta.

Uma pesquisa que se propõe responder aos desafios colocados pelo embate de projetos históricos de sociedade, se posicionando na perspectiva emancipatória e que, dentro da pesquisa matricial de análise da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, contribui com a análise dos elementos teóricos trabalhados no percurso curricular construído até então, permitindo um balanço e a tentativa de apontar perspectivas superadoras dos problemas encontrados. Ou seja, a experiência piloto da UFBA em formar professores para a Educação do Campo, através da Licenciatura em Educação do Campo, nos permite, cientificamente retirar lições derivadas da prática que podem contribuir para superar contradições internas conforme apontadas por Santos (2011).

Queremos apontar quais as contradições e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura plena em Educação do Campo da UFBA organizado em grandes áreas; identificando as possibilidades de superação das determinações e contradições do atual modo de formar professores, através de uma proposta de currículo fundamentada no materialismo histórico-dialético. Vamos dissertar sobre a trajetória inicial do curso para construir, aprovar e implantar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA.

---

<sup>1</sup>Pistrak possuía como formação acadêmica o doutorado em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista desde 1924. De 1918 até 1931 trabalhou no NarKomPros da União Soviética e simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna do NarKomPros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de Pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de Educação, do Partido Comunista. (FREITAS, 2009, p. 17)

Para isto, reunimos os principais documentos que retratam o curso desde a sua aprovação até o momento atual, quando a turma piloto está matriculada no último período. Vamos expor brevemente o que o Projeto Político Pedagógico do curso aponta em sua matriz e dissertar sobre como o trabalho pedagógico vem se desenvolvendo para executar este Projeto nestes cinco anos de trabalhos, a partir do embasamento teórico-metodológico do currículo. Currículo este, que se fundamenta na pedagogia histórico-crítica e na psicologia sociocultural, traz o trabalho como princípio educativo, se referencia no Sistema de Complexos Temáticos e se depara com as determinações históricas da educação no sistema capitalista, onde é hegemônica a base positivista, tão difícil de ser rompida.

Mostramos, no limite de uma dissertação, o percurso curricular no tempo e espaço – tempo histórico, tempo de luta, tempo de transformação (período pré-revolucionário) e os espaços físicos, pedagógicos, organizacionais, deliberativos e políticos. A formação dos licenciandos e a formação dos pesquisadores acadêmicos num movimento dialético, registrados em mais um trabalho científico que avança para uma sociedade sem classes.

Em suma, o **objetivo geral** da nossa pesquisa é apresentar elementos teóricos sobre a formação de professores, levando em consideração a experiência da turma piloto de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. Os objetivos de segunda ordem são: a) descrever o processo de implantação do curso na UFBA e a organização do trabalho pedagógico e b) apontar os limites e possibilidades superadoras do projeto em execução.

Problematizaremos a questão do campo e da formação dos professores da escola do campo. Nosso objeto é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo: uma crítica às bases teórico-metodológicas. Nossa **questão geral** é a formação humana no modo do capital organizar a produção e reprodução da vida e as **perguntas investigativas** são: Quais os elementos teóricos que constituem o Projeto Piloto da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, considerando a concepção de ser humano, sociedade e educação? Quais os elementos constitutivos da proposta curricular em relação aos objetivo-avaliação, conteúdos e método? Quais os limites institucionais para implantação do curso? Como superar as contradições em relação a base teórico-metodológica e as condições objetivas do trabalho?

A partir das lições derivadas da prática em análise à turma piloto, trabalharemos com a **hipótese geral** da impossibilidade de uma educação emancipatória sob a égide do capital. A **hipótese específica** de que a formação de professores do campo voltada para emancipação dos trabalhadores encontra na sua implantação obstáculos institucionais que apontam para a necessidade do rompimento como o modo do capital organizar a vida em geral e em especial, a organização da própria universidade. E, por fim, a **hipótese específica** que aponta a necessidade de criar condições objetivas para que a referência teórico-metodológica marxista efetivamente se consolide como base da formação de professores do campo.

Adotamos a concepção teórico-metodológica que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético e como referência a pedagogia histórico-crítica (ou sócio-histórica) (Saviani, 1995, 2006, 2007) e nos propusemos a estruturar um currículo para a formação de professores do campo, fundamentado no sistema de complexos e na teoria crítico dialética, que instrumentaliza o trato com conhecimento e organiza o trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana e da transformação social.

Nossa análise parte dos projetos de formação de professores expressos pelas Teorias Pedagógicas da Educação que estão diretamente relacionadas com uma concepção crítica da realidade e possibilita compreender por dentro da sociedade de classes o embate dos Projetos Históricos de Sociedade.

Levantamos os nexos e relações, contradições, determinações e possibilidade da organização do trabalho pedagógico baseado na teoria marxista, na perspectiva da emancipação humana e da formação omnilateral. As experiências históricas, no campo da educação, em especial da educação do campo, nos períodos revolucionários, nos países socialistas ou nos movimentos de luta social, que defendem o projeto histórico socialista, são indicativos de possibilidade de organização do trabalho pedagógico nesta outra perspectiva.

Para uma pesquisa como esta, tomamos como base uma teoria do conhecimento que permite conhecer a essência das coisas, partindo da aparência, da cotidianidade, das representações sobre o objeto para a ele retornar com ações transformadoras. Segundo Marx, se a verdadeira essência das coisas aparecesse claramente aos nossos olhos não seria necessário estudar, pesquisar e produzir conhecimentos científicos. Assim nos

valemos de uma teoria que possibilite aprofundar a compreensão das relações travadas no atual modelo de produção da existência e chegar ao concreto, podendo sinalizar os elementos necessários à transformação social partindo da cultura pedagógica.

Nesta perspectiva, buscando superar a concepção fragmentada de ciência, propomos como matriz científica para a compreensão do mundo: a história do homem, sua relação com os outros homens e consigo mesmo. Como os homens se relacionam e produzem/reproduzem a própria existência, produzindo por sua vez a Cultura, solidificando normas, atividades, valores morais e éticos, enfim sistematizando o conhecimento acumulado de toda a humanidade.

Trabalhamos com as categorias metodológicas dando suporte a essa pesquisa. Categorias que se desenvolvem no âmbito do materialismo histórico, próprias do método dialético (FRIGOTTO, 1998). Segundo Kosik (2002) *“a dialética (...) é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”*.

Através do método dialético organiza-se a forma de pensar e transformar a realidade e produzir conhecimentos científicos, considerando o movimento constante da sociedade humana através da história e toda a sua produção. Que uma tese permite sua contestação (antítese) e através da superação desta contradição a elaboração de uma nova síntese. Um método que contribui com a transformação da realidade na medida em que o conhecimento é tratado de forma crítica.

Damos ênfase à categoria contradição no momento de análise dos dados empíricos coletados e a partir da identificação das consequências dessa reestruturação na arquitetura acadêmica da formação profissional. A categoria totalidade nos faz refletir sempre contextualizadamente, com relações do todo com as partes, das partes com o todo e das partes com as partes. E também nos apropriamos das relações da categoria mediação entre os governos e o povo (os governados), que se expressam em forma de leis e documentos oficiais.

*A Totalidade* mostra como objeto de pesquisa – o novo princípio educativo, expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais de produção e a concepção de mundo e trabalho dominante. (...) *Contradição*: A pesquisa deverá captar, a todo

momento, o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam. (...) Embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e na álise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria *Mediação*, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade. (KUENZER apud FRIGOTTO, 1998. p. 64 e 65)

Contextualizamos a formação de educadores no eixo central do sistema vigente, seus nexos e contradições, como maneira de caminhar para a sua superação da lógica excludente. Queremos decifrar os mecanismos de manutenção do atual sistema para canalizar esforços no que é central para um quadro de transição.

“... nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, realidade que por ser histórica não se esgota na percepção presente. A sociedade interpretada como um todo complexo e com limites progressivamente mais amplos, em suas condições atuais é apenas parte da sua totalidade histórica. Suas características atuais são apenas conjunturais, são manifestações e formas que correspondem a um período limitado e que faz parte da sua permanente transformação. O presente, como qualquer outro período só tem sentido como parte da história concreta da sociedade. A sociedade atual é apenas uma etapa da história da humanidade.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008)

Neste contexto esta pesquisa discute uma proposta para formação de professores do campo e retira dela lições, a partir das relações e nexos entre o modo de produção, a questão agrária e a formação humana. Problematiza formação de professores considerando os nexos entre esta e o imperialismo, a partir das análises de Lênin (2007), reconhecendo os dados da realidade que demonstram a expropriação dos que vivem na e da terra pelo agronegócio. Este, que organiza a produção segundo a lógica do capital, gerando a época dos monopólios imperialistas, a acumulação de propriedades e bens de produção nas mãos de poucos, enquanto a massa trabalhadora peleja, sem terra para produzir, sem condições mínimas de existência, vendendo sua força de trabalho num regime de exploração máxima.

Para a investigação nos valeremos dos procedimentos da análise de conteúdos de documentos historicamente situados e do levantamento e análise de dados relativos ao desenvolvimento do curso piloto de Licenciatura em Educação do Campo da FAGED – UFBA. Seguiremos dois eixos: os fundamentos teórico-metodológicos em sua arquitetura curricular e as condições materiais e objetivas do processo formativo no que tange a estrutura física, pedagógica e humana oferecida aos graduandos.

Na exposição dos dados investigados estamos atentos para que estes estejam articulados de forma a permitir uma exposição que apreenda a totalidade da proposta em estudo.

No primeiro capítulo **“RELAÇÃO MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: DE ONDE SURGE A EDUCAÇÃO DO CAMPO?”** buscamos localizar esta pesquisa na totalidade das relações. Partimos de uma breve análise do desenvolvimento sócio histórico mundial, desde o surgimento do ser humano até o sistema atual capitalista. Marcamos o papel da educação dentro dos domínios do capital e as possibilidades superadoras em direção à sociedade socialista. Situamos então a questão agrária brasileira, nos posicionando com relação ao embate de projetos históricos e as determinações históricas de sua atual composição. Localizamos a educação do campo enquanto fruto deste contexto de lutas dos povos do campo e da cidade por uma sociedade emancipada de explorações.

No segundo capítulo, **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA”**, discutimos uma



proposta de formação docente fora da égide do capital, priorizando a relação entre educação e a vida do campo e o direcionamento educacional para a construção de outro modo de produção. Contribuir para a construção de um currículo de formação docente para a educação do campo, através da Licenciatura em Educação do Campo que visa a emancipação do trabalhador para interagir com a dinâmica produção do conhecimento e a instrumentalização para abordar os diversos conteúdos necessários à prática educativa em sala de aula.

Na sequência, vamos o processo nacional de implementação deste curso na Universidade Federal da Bahia, umas das quatro Universidades (UFBA, UnB, UFS e UFMG) que respondeu ao desafio inicial lançado pelo Ministério da Educação e abriu uma turma piloto. As quatro turmas piloto deram base à abertura de 29 outros cursos em universidades pelo Brasil inteiro. Abrimos um parêntese especial aos trabalhos da nossa linha de pesquisa (LEPEL/UFBA – Linha de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) na área da Educação do Campo, numa tentativa de apresentar as diversas linhas de frente que trabalhamos há mais de uma década, o acúmulo científico resultante deste histórico e de onde vem o suporte para esta pesquisa.

Neste capítulo, fazemos uma exposição dos principais elementos envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico, demonstrando como a UFBA o colocou em prática, dando ênfase aos conteúdos que explicam a dinâmica do curso e o percurso curricular em desenvolvimento.

Narraremos também o processo seletivo e o perfil da turma que se configurou após este, explicaremos o regime de alternância, a infraestrutura que comporta o projeto na universidade, as relações com os diversos setores internos, expondo os limites e as possibilidades que encontramos para chegar ao atual momento do curso. E nos valeremos da produção científica sobre as licenciaturas e da práxis diária da experiência de formação da turma piloto para tirar as lições necessárias à superação das problemáticas e contradições encontradas na formação de professores para a escola do campo.

## **02. RELAÇÃO MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: DE ONDE SURGE A EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

### **2.1 MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E EDUCAÇÃO**

Não nascemos seres humanos, nos tornamos seres humanos. Esta é a primeira condição da existência de todos, visto que, para garantir a sua vida, o ser humano tem que criar as condições de sua existência no intercâmbio com a natureza e com os outros seres humanos. Nenhum animal necessita frequentar a escola para garantir a sua existência, pois já nasce com um acervo biológico, instintivo, que o mantém vivo. Os seres humanos, entretanto, estão sujeitos às leis sócio históricas, ou seja, o que determina a nossa existência não é somente a nossa condição biológica, mas sim, a garantia do acesso e usufruto dos bens produzidos pela humanidade.

“Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem diretamente sua própria vida material.” (MARX e ENGELS, 2002, p.10).

E, ao longo da história foi pelo trabalho – intercâmbio com a natureza e com os demais seres humanos – que transformamos a natureza e estabelecemos as relações de produção e de troca dos bens materiais e imateriais. Segundo Marx, o trabalho útil é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, manter a vida humana.

O trabalho amplia a potencialidade humana ao produzir mediações que transformam toda a realidade circundante. Esta realidade circundante, primariamente natural assume suas formas secundárias num movimento dialético, tornando-se cultural. A objetivação e apropriação de novos instrumentos e novas forças produtivas passam a transformar os modos de produção da existência, bem como todas as relações sociais. É através das relações travadas nas condições reais de existência e a necessidade de sobrevivência em cada tempo histórico e sua realidade cultural, que a ciência se

desenvolve e se torna o motor das transformações destas relações que movimentam o sistema e o determinam (Santos, 2011).

Entendemos que ao longo do desenvolvimento da humanidade, desde o seu surgimento com o estabelecimento do ser social, o trabalho é a categoria essencial. A forma com que cada sistema social trava as relações de trabalho é o que determina sua própria essência. Atravessamos ao longo da história, uma série de sistemas sociais, com suas características culturais e econômicas, todos determinados pelas relações de trabalho. Relações que se manifestam na coletividade, com a estrutura social de cada época e a relação entre forças produtivas e meios de produção, e se manifestam também no indivíduo formado culturalmente para se perceber no trabalho, seja ele um elemento de escravização do trabalhador, como na atual forma social, seja ele a fonte criadora da existência humana, através do qual o homem deixou o plano natural e se forjou ser humano, ou seja, através do qual o homem produziu a si mesmo.

No presente texto nos posicionamos numa perspectiva crítica acreditando que um dos determinantes mais significativos da sociedade é a existência da “luta de classes”. Utilizaremos o termo luta de classes com a conceituação proveniente de Marx no intuito de localizar o caráter classista não só da sociedade como do Estado Brasileiro.

“A história de toda sociedade até os nossos dias não foi senão a história de luta de classes. (...) opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou, sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (...) A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir por novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta, àquelas que existiram no passado”. (MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In Programa da Revolução, p. 66-67.)

Classe social diz respeito ao lugar ocupado pelas pessoas em relação a sua atividade nas relações de produção de bens, produtos e mercadorias para a sociedade. De um lado, há os proprietários dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores. Os

trabalhadores são os que ocupam, na produção social da vida, o lugar da transformação direta da natureza. As classes intermediárias (funcionários do Estado, comerciantes, professores) não lidam diretamente com a natureza, senão que desenvolvem atividades administrativas, de ensino, da circulação das mercadorias, saúde e outras (Caderno didático sobre Concepção, 2010).

A percepção da luta de classes no mundo contemporâneo constitui umas das mais importantes conclusões da concepção materialista da história. Obriga, além disso, o pesquisador que se coloca numa perspectiva crítica, a tomar posição diante de duas opções, que constitui posição de classe. O pesquisador pode direcionar seu trabalho à classe dominante (donos dos meios de produção que, para existir, depende da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora e das classes intermediárias) transformando-o em justificativa para a ordem social posta e suas desigualdades. Nossa opção é direcionar a produção científica à serviço da classe trabalhadora, onde a pesquisa visa contribuir com o rompimento da ordem social posta e explicitar as desigualdades, trazendo à tona suas raízes e motivos, propondo soluções e apontando superações frente às contradições encontradas.

Estamos inseridos no modo de produção sob a égide do capital, onde o trabalhador é subsumido pelo capital, numa relação de extrema exploração. Desde sua origem o capitalismo se baseia na extração da mais-valia através da exploração da força de trabalho com a concentração da produção e riqueza nas mãos de poucos. Aí reside a contradição essencial do modo de produção capitalista: a produção de bens é social e a apropriação da riqueza produzida é privada.

O capitalismo, em sua forma contemporânea se caracteriza pela circulação de mercadorias e capital, com sua lógica excludente e exploratória de sempre busca a concentração de capital e atualmente exerce a cartelização da produção com os monopólios. Promovem internacionalização de movimentações econômicas em grandes proporções, mas retomam a lógica do colonialismo, partindo o globo terrestre em zonas de poder.

De acordo com Lênin, estamos passando pela fase superior do Capitalismo, o Imperialismo, caracterizada pelos grandes monopólios, que confrontam de frente o princípio do livre mercado, princípio este que foi o grande difusor das ideias

capitalistas. Assim o capitalismo enfrenta um ciclo de crises, dada esta grande contradição embrenhada nas suas bases fundamentais – a exploração e a concentração de rendas e bens chegam a um nível tal que se torna insustentável.

Existem muitas contradições no sistema imperialista. Segundo Saviani (2005) a contradição é ao mesmo tempo a força e a fraqueza da ideologia liberal capitalista. Força porque se apresenta representativa e fraqueza porque os sujeitos não se reconhecem na sua história. A contradição entre o homem e sociedade, ainda segundo este autor, contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto cidadão abstrato. A contradição entre o homem e o trabalho, mostra o trabalho como fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza, se constituindo na sociedade burguesa, em elemento de escravização do trabalhador.

Assim localizados enquanto defensores do trabalho enquanto categoria fundante do ser humano, da existência da luta de classes e da compreensão acerca do atual momento histórico (fase superior do modo do capital organizar a existência), é preciso agora abordar o papel da educação dentro do sistema capitalista.

Primeiramente entendemos educação, no seu âmbito geral enquanto toda atividade intencionada que constrói e atualiza conhecimentos que são passados culturalmente para os indivíduos e coletividade. A educação não se restringe ao âmbito formal e entremeia toda a vida do indivíduo forjando valores e atitudes de acordo com as relações travadas durante sua existência. Neste texto, entretanto, faremos o recorte de como assegurar no âmbito formal da educação, em sua forma escolar e acadêmica, a centralidade da categoria trabalho como princípio educativo.

De acordo com Anibal Ponce (2007) a educação está estreitamente ligada à estrutura econômica das classes sociais e em cada momento histórico é um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes. Segunde ele:

“O conceito de evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda desta forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais

que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjogado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias. *Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama...*” (PONCE, 2007)

Desta forma, acreditamos que dentro da escola capitalista não é possível uma educação fundamentalmente transformadora, uma vez que a estrutura educacional é pré-determinada pela macro estrutura socioeconômica. A transformação social é possível no marco da luta de classes, que se manifesta no sistema formal de ensino reproduzindo os conhecimentos e valores da classe que domina. A burguesia dominante, no modo do capital organizar a vida, permite uma educação formal que dose os conhecimentos a serem adquiridos, de forma que forje a mão-de-obra, mas não o sujeito crítico, potencialmente capaz de se reconhecer dentro da coletividade e capaz de transformar a realidade. Além disso, os outros determinantes do modo de existência não permitem o tempo e espaço para a organização da classe (que é maioria) com objetivo emancipatório. Um exemplo de estratégia são as condições subumanas de existência e a elevadíssima carga horária de trabalho.

Entretanto, com base na visão dialética da história, é possível valer-se das contradições existentes nas relações de produção para superá-las com tendência clara à classe que se quer ver triunfante. Assim, a escola que se organiza com base no interesse da classe burguesa traz uma contradição fundamental, pois a diferença entre esta escola e uma escola estruturada para o interesse dos trabalhadores é que uma serve a uma exígua minoria e a outra serve à grande massa populacional. Segundo PONCE (2007) *“para formar trabalhadores conscientes de uma sociedade em que desapareceram a dominação e a submissão, é preciso criar uma escola que fixe com extraordinária precisão o propósito imediato que lhe corresponde”*.

Analisando a contradição existente entre as relações de produção e as forças produtivas, ou seja, de como se produz e reproduz a vida e como se relacionam os

homens nesta produção (MARX, 1983), entendemos ser esta uma contradição que independe da vontade ou consciência dos homens, mas advém da própria base classista da sociedade atual (FRIGOTTO, 1998). Esta estrutura econômica e social determina os processos de formação das ideias, leis e teorias do conhecimento e teorias educacionais (SAVIANI, 1999).

“... nos países do Ocidente, nas últimas décadas, os conflitos sociais envolveram não só, ou nem mesmo principalmente, as classes, mas igualmente grupos nacionais, étnicos ou religiosos, bem como vários movimentos sociais de caráter amplo – feministas, ecológicos, antinucleares. A tarefa da análise marxista hoje é enquadrar essas diversas lutas em uma teoria coerente e determinar empiricamente a importância específica das lutas de classes em condições estruturais e históricas diversas” (BOTTOMORE, 2001)

Assim consideramos vital superar uma relação mecânica entre trabalho e educação para emancipar o ser humano. A educação cumpre papel importante no direcionamento das ações e compreensões necessárias à transformação desta relação em algo orgânico e não mecânico, direcionando a construção de um sistema social onde o trabalho e trabalhador são centrais, onde a ciência trabalha para melhoria de condições de existência da totalidade dos seres humanos.

O conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é. (ANDERY, 2001, p. 420)

O trabalho é a categoria fundante do ser social e, portanto, deve ser princípio da educação. Porém não é qualquer tipo de trabalho humano que deve estar na escola, mas sim, o próprio estudo do trabalho humano socialmente útil que determina as relações sociais entre os seres humanos. Segundo Kuenzer, a partir desta concepção de trabalho, trabalha-se a categoria princípio educativo, compreendida enquanto proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho (in FRIGOTTO, 1998. P. 55).

## **2.2 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA**

Esclarecemos inicialmente que, quando utilizamos o termo questão agrária, queremos considerar o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade e o uso das terras na sociedade brasileira. (STÉDILE, 2005. V.01 p. 15). Acreditamos que a melhor maneira de analisar e estudar a questão agrária brasileira seja com enfoque na história e na economia.

Segundo Stédile (2005), as pesquisas antropológicas demonstram sinais comprovados da existência humana no território brasileiro datados de 50 mil anos atrás. Os povos neste período histórico viviam no modo de produção do comunismo primitivo. Não havia sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. A esta maneira os “brasileiros” viveram por um longo período da história, até a época da colonização, por volta do ano de 1500. Com relação a esta data, existem divergências entre os historiadores, pois alguns afirmam que antes da chegada de Colombo, na América já haviam chegado outros povos colonizadores. Para esta pesquisa não é representativa a divergência, pois queremos apenas ilustrar o momento histórico brasileiro. As tribos que aqui viviam até a massiva chegada dos colonizadores, segundo registros de Darcy Ribeiro (em “O povo brasileiro”), somavam cerca de 5 milhões de habitantes. Para aquela época representa uma grande população.



Este é o primeiro de quatro grandes períodos da questão agrária brasileira, segundo divisão feita por Stédile em sua coletânea de Estudos “A Questão Agrária no Brasil”. São eles: 1º) 50.000 a.C. a 1.500 d.C., marcado pelo comunismo primitivo; 2º) 1500 a 1850, quando houve a invasão Europeia e a imposição do capitalismo europeu; 3º) 1850 a 1930, quando a questão agrária foi normatizada através de Lei a propriedade privada da Terra; 4º) 1930 a 1964, quando cai a Monarquia e se institui a República, frente a uma crise política e também crise agroexportadora.

Por volta de 1500, na Europa, o nascente capitalismo comercial sustentava as grandes navegações que para cá traziam os portugueses em missão de invasão e exploração. Dominaram então todo nosso território através da cooptação e repressão, dada a supremacia militar frente ao primitivismo histórico. Submeteram nossos povos ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura (Stédile, 2005). Um processo rápido e doloroso que dizimou os povos que aqui viviam e, em dois séculos, transformou nosso território em mais um palco do modo de produção capitalista, onde tudo era transformado em mercadoria. As primeiras investidas em busca do ouro, ferro e outros minérios logo deram lugar à exploração da fertilidade das terras em um enorme território. Tornamo-nos uma colônia agroexportadora. Nas colônias era empregado o modelo de *plantation* (termo inglês usado por pesquisadores) caracterizado por extensas monoculturas. A ideia do único produto para a exportação vigorava.

A propriedade da Terra era monopolizada pela Monarquia, exclusiva da coroa que adotou o modelo de “Concessão do Uso das Terras”, com direito à herança, que deu aos capitalistas-colonizadores enormes extensões de Terras. Registra-se aí, em termos históricos, a época das “Capitanias Hereditárias”. Manteve-se até o ano de 1850 a “Concessão de Uso” que, apesar de estabelecer direito hereditário, não permitia a venda e nem compra de novas terras. Com a Lei 601, de 1850, qualquer cidadão poderia transformar a sua concessão de uso em propriedade privada com direito à venda e compra. Stédile chama tal Lei do batistério do latifúndio no Brasil, que dá base legal até hoje para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil.

Com a Lei Aurea de 1888, a libertação dos trabalhadores escravizados gerou quase dois milhões de adultos em busca de sobrevivência, que foram para as zonas portuárias e ocuparam os restos territoriais como mangues, morros e regiões íngremes

que caracterizam o nascimento das favelas, também fruto da desigual Lei de Terras (Stédile, 2005).

A escassez de mão de obra põe em crise o modelo agroexportador, que busca resolvê-la através da migração de camponeses pobres europeus, sobre a promessa de terra fértil. Estabelece-se o regime de colonato na qual o trabalhador paga pela terra que recebe, além de trabalhar na plantação do patrão. Neste período que, segundo Stédile, nasce o campesinato, formados pelos trabalhadores antes escravizados e libertos e pelos trabalhadores pobres migrantes da Europa e pelas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização do Brasil, que migravam para o interior do país para praticarem agricultura de subsistência. A crise do regime agroexportador se acentua por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) quando foi interrompido o comércio entre as Américas e a Europa (Stédile, 2005).

Em 1930 inaugura-se uma nova fase do desenvolvimento sócio econômico brasileiro, após a derrubada da Monarquia, pelo próprio exército, acirrou a luta de classes quando se aproximou dos menos favorecidos através dos tenentes que também protestavam (a Coluna Prestes foi uma das consequências do tenentismo). Com a implantação da república através de uma “Revolução” burguesa, nasce a chamada por alguns historiadores de Era Vargas, que se caracteriza pela subsunção da agricultura pela indústria, com subordinação política e econômica. As oligarquias rurais continuam donas das terras, mas é a burguesia industrial que detém o poder. Nasce as fábricas vinculadas à agricultura, de um lado as produtoras de insumos e, do outro, as que beneficiam os produtos agrícolas. Também surge a necessidade de importação da maquinaria industrial e até mesmo operários qualificados (Stédile, 2005).

Segundo Stédile esta industrialização dependente trouxe sérias consequências aos trabalhadores rurais, que em busca de melhoria da qualidade de vida partiram em êxodo para as áreas urbanas das indústrias, atraídos pelos salários e novos empregos. Neste momento da história os trabalhadores rurais tem função nítida dentro da lógica capitalista que é fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade, além de garantir um exército de reserva às portas das fábricas assegurando a possibilidade de maior exploração.

O modelo de industrialização é contraditório quando camponeses se multiplicam enquanto classe, mas uma boa parte deles vira operário. Da mesma forma a estrutura da propriedade da terra é contraditória, pois multiplicam-se as pequenas propriedades com a compra e venda das unidades familiares, mas também aumenta a concentração de terra através da aquisição de extensas propriedades.

O capitalismo mais uma vez externaliza seu necessário caráter contraditório quando, ao mesmo tempo em que destrói as relações não-capitalistas (camponesas), as recria e as utiliza para o seu desenvolvimento. Um exemplo é o fato de que, o estabelecimento capitalista, ao promover intensa concentração fundiária pela expropriação dos camponeses vizinhos, tem a necessidade de reverter o processo, dando suas terras em arrendamento aos camponeses, ou então vendendo partes delas. Isso ocorre por que o estabelecimento capitalista, ao expulsar o camponês, também expulsa a mão-de-obra que empregava para a produção, formada pelos camponeses que tinham a necessidade de desenvolver trabalho assessorio para suprir as necessidades de sua família. Desta forma, o campesinato, antes desapropriado, também é recriado pelo próprio capital. Segundo Kautsky, “*o grande estabelecimento pode expulsar quantos camponeses quiser que uma parte destes voltará sempre a ressuscitar como pequenos rendeiros.*”. Este processo é indispensável para a análise da questão agrária atual, ainda que não seja o único que componha a delimitação da questão agrária (Kautsky, 1986, p. 145).

A partir da década de 60 enfrentamos crises cíclicas do modelo de industrialização dependente e é aí que também surgem e se solidificam os movimentos de resistência, como por exemplo, as Ligas Camponesas que se inserem como o mais importante movimento social do país, organizado pelo povo brasileiro e, segundo Stédile, *são parte do condutor da história das lutas sociais do nosso povo, desde o período do colonialismo até nossos dias.* A então conjuntura da crise também intensificou o debate acadêmico e político sobre a necessidade da realização da Reforma Agrária, como uma forma de desenvolver as forças produtivas, intensificar o mercado interno, estimular a indústria nacional e distribuir renda.

Em resposta a esta conjuntura efervescente que crescia a olhos vistos veio o Golpe Militar de 1964 que dilacerou os movimentos, matou seus líderes, impôs regras com violência e marcou a história do nosso país com sangue. Da mesma forma que se

intensificava o ataque capitalista crescia a consciência de classe, pois é dialética a manifestação dos fenômenos sociais.

Na década de 80, mesmo após a derrubada da ditadura, a nossa estrutura fundiária, acirra a concentração de terras, já estabelecida pelo histórico de latifúndios e mantida cada vez que a classe trabalhadora se afasta da luta pela Reforma Agrária, já que as condições reais de existência os obrigam a se tornarem operários assalariados.

“ (...) Destrutivo e, no limite, incontrolável, o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo”. (ANTUNES, 2001)

Contraditoriamente, mais uma vez, cresce a resistência ao atual modelo agrícola brasileiro e os povos do campo se organizam em defesa da derrubada da lógica do capital organizar a vida. Podemos perceber algumas mediações que relacionam dialeticamente a questão agrária, a formação econômico-social brasileira e a organização social regida pela lógica descrita acima.

A agricultura capitalista passa por uma “Revolução Verde” com consequências negativas muito sérias para os camponeses e também para os trabalhadores da cidade. Baseia-se num modelo extensivo de agricultura, com grandes áreas plantadas de monocultura de grãos. Ocorre uma rápida industrialização da agricultura, tornando a atividade empresarial de negócios, mantendo a renda produzida com os empresários e industriais e não a retornando para o agricultor, que é quem produz. Acompanha este processo a troca da adubação orgânica pela química e produção voltada para a exportação em detrimento do mercado interno.

Os problemas produzidos pela Revolução Verde, que chamamos hoje de modelo do Agronegócio, estão relacionados principalmente à saúde humana comprometida, ao clima do planeta perigosamente alterado e à destruição de biodiversidade. A lógica destrutiva continua e atualmente se manifesta em plantas transgênicas e seus respectivos insumos químicos laboratorialmente criados, gerando a ampliação da dependência dos agricultores ao modelo hegemônico.

Os dados demonstram a instalação de uma verdadeira guerra no meio rural brasileiro: milhares de pessoas assassinadas e escravizadas; milhões exploradas em condições subumanas, ou obrigadas a deixar seus lares, passando fome e sofrendo com a mais absoluta miséria; não tendo outra opção além da migração para bolsões de pobreza nos grandes centros, implicando aumento da violência urbana. Somando-se a isso, impactos ambientais e a ameaça à soberania alimentar de um país de proporções continentais. Evidencia-se a relação dialética entre a questão agrária e o metabolismo social do capital.

Segundo Girardi (2008), a partir de 1995, primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, houve um aumento significativo de famílias em ocupações e de famílias assentadas. As ocupações atingiram o seu máximo em 1999 (897 ocupações e 118.620 famílias em ocupações), como podemos ver na **TABELA** abaixo. Com o aumento constante do número de ocupações, no início do seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso publicou a Medida Provisória 2.027-38 de 4 de maio de 2000, que criminalizava a luta pela terra. A criminalização ficou mais evidente na MP 2.109-52 de 24 de maio de 2001, que substituiu a anterior. O texto prevê o impedimento, por dois anos, da vistoria de imóveis rurais onde tenham sido realizadas ocupações de terra e também exclui os trabalhadores que participam de ocupações de terra dos programas de reforma agrária. Com essas Medidas Provisórias o número de famílias em ocupações diminuiu drasticamente e o número de famílias assentadas acompanhou esta queda.

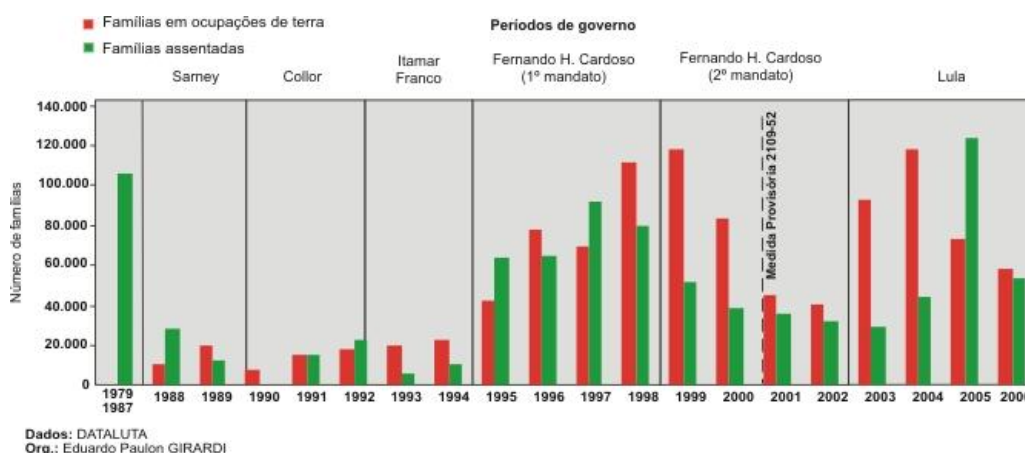
TABELA – A luta e a conquista da terra no Brasil

	Ocupações de terra	Famílias em ocupações	Assenamentos criados	Famílias assentadas	Área dos assentamentos (ha)
1979-1987	-	-	436	105.778	7.247.245
1988	71	10.491	123	28.251	2.053.290
1989	86	20.350	115	12.136	696.200
1990	50	7.314	31	3.620	158.755
1991	85	14.990	87	15.464	774.640
1992	93	17.838	167	22.251	1.262.894
1993	116	19.442	74	5.513	196.473
1994	163	23.016	42	10.346	503.141
1995	186	42.746	409	63.622	2.957.220
1996	458	78.263	505	64.964	3.912.346
1997	513	69.453	710	92.296	3.645.960
1998	828	111.396	757	79.481	3.039.558
1999	897	118.620	599	51.379	2.215.473
2000	528	83.790	426	38.463	2.182.712
2001	283	45.537	475	35.606	1.833.080
2002	273	40.966	417	31.857	2.584.210
2003	555	92.883	327	29.553	5.290.618
2004	702	118.225	498	44.548	5.371.812
2005	569	73.283	1.056	124.040	14.523.107
2006	553	58.717	412	53.878	4.104.033
<b>TOTAL</b>	<b>7.009</b>	<b>1.047.320</b>	<b>7.666</b>	<b>913.046</b>	<b>64.552.767</b>

Dados: DATALUTA  
Org.: Eduardo Paulon Girardi

A análise conjunta deste fato e da evolução das ocupações e assentamentos (gráfico 8.1) mostra que as famílias só são assentadas devido à pressão realizada pelas ocupações de terra. Com a eleição do presidente Lula em 2003 houve o crescimento das ocupações e conseqüentemente dos assentamentos. Isso possivelmente ocorreu pela minimização da aplicação da criminalização prevista na Medida Provisória e pela esperança que os movimentos socioterritoriais depositavam no Presidente Lula para a realização de uma reforma agrária mais ampla, o que não ocorreu (Girardi, 2008).

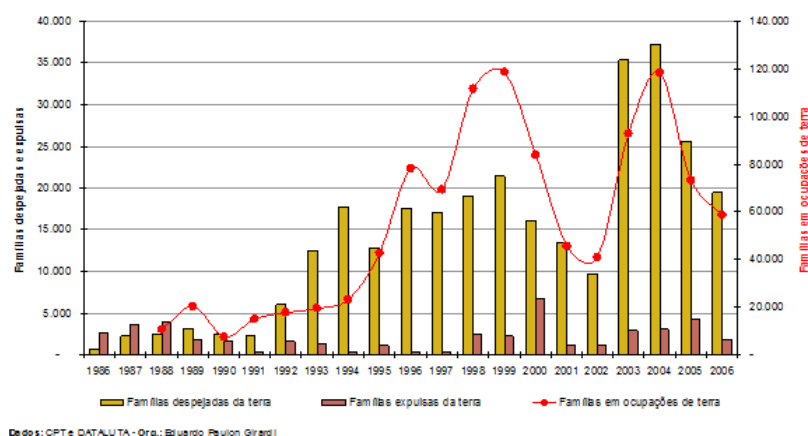
GRÁFICO – A luta e a conquista da terra no Brasil



(Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/luta\\_pela\\_terra.htm](http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/luta_pela_terra.htm), acessado em 20/06/2012)

Os dados da violência no campo brasileiro também impressionam, além de sofrerem violência direta contra a pessoa, os camponeses também sofrem violência direta contra as ocupações de terra, contra suas posses e seus bens. Nesse conjunto de violências, em 2006 a Comissão Pastoral da Terra registrou 1.212 ocorrências que totalizaram 1.809 famílias expulsas da terra, 19.449 despejadas da terra, 12.394 ameaçadas de expulsão, 16.389 ameaçadas de despejo, 5.222 casas destruídas, 2.363 roças destruídas e 4.165 bens destruídos. O gráfico 9.2 mostram a associação territorial e temporal entre esses fenômenos. O primeiro mandato de Lula foi marcado pelo crescimento significativo das famílias despejadas. (Girardi, 2008).

**GRÁFICO 9.2 – Despejos e expulsões da terra – 1986-2006**



Todos os governos brasileiros ignoraram, por opção política, as indicações dos camponeses, trabalhadores rurais e estudiosos da questão que demonstram ser indispensável realizar a reforma agrária no país. Esta opção tem como objetivo manter as características estruturais de concentração de poder econômico e político. O resultado é a continuação da exploração, violência e devastação ambiental que configuram a questão agrária brasileira. (Girardi, 2008).

A adoção do agronegócio como sustentador da inserção do Brasil no capitalismo mundial é uma situação subordinada que implica no agravamento da questão agrária no país, pois prevê a territorialização constante deste sistema em detrimento da agricultura camponesa. Assim, na conjuntura atual, é nítido que a questão agrária se agrava a cada dia. Temos um processo inverso ao que consideramos adequado, pois os problemas no campo se agravam e a realização da reforma agrária se torna cada vez mais conflituosa, e por isso, também mais importante para promover o desenvolvimento brasileiro. (Girardi, 2008).

A questão agrária deve ser analisada a partir de dois diferentes modelos de desenvolvimento para o campo: o campesinato e o latifúndio e agronegócio. Esses dois modelos se confrontam nos processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização. O conflito e o desenvolvimento são processos indissociáveis e indispensáveis ao entendimento da questão agrária. No quadro abaixo, Girardi (2008) nos apresenta uma comparação entre as bases de sustentação destes dois modelos de desenvolvimento para o campo:

<b>Comparação entre agronegócio e campesinato</b>	
<b>Agronegócio*</b>	<b>Campesinato**</b>
<b>Centralização</b>	<b>Descentralização</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• controle centralizado da produção, processamento e mercado;</li> <li>• produção concentrada, estabelecimentos agrícolas maiores e em menor número, o que acarreta um menor número de agricultores e de comunidades rurais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior ênfase na produção, processamento e mercado locais/regionais;</li> <li>• produção pulverizada (maior número de estabelecimentos e agricultores), controle da terra, recursos e capital.</li> </ul>
<b>Dependência</b>	<b>Independência</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• abordagem científica e tecnológica para produção; dependência de <i>experts</i>;</li> <li>• dependência de fontes externas de energia, insumos e crédito;</li> <li>• dependência de mercados muito distantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unidades de produção menores, menor dependência de insumos, fontes externas de conhecimento, energia e crédito;</li> <li>• maior autossuficiência individual e da comunidade;</li> <li>• ênfase prioritária em valores, conhecimentos e habilidades pessoais.</li> </ul>
<b>Competitivo</b>	<b>Comunitário</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• competitividade e interesse próprio;</li> <li>• agricultura é considerada um negócio;</li> <li>• ênfase na eficiência, flexibilidade, quantidade e crescimento da margem de lucro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maior cooperação;</li> <li>• agricultura é considerada um modo de vida e um negócio;</li> <li>• ênfase em uma abordagem holística da produção, otimizando todas as partes do agro ecossistema.</li> </ul>
<b>Domínio da natureza</b>	<b>Harmonia com a natureza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o ser humano é separado e superior à natureza;</li> <li>• a natureza consiste principalmente em recursos a serem utilizados para o crescimento econômico;</li> <li>• imposição das estruturas e sistemas do tempo humano aos ciclos naturais;</li> <li>• produtividade maximizada através de insumos industrializados e modificações científicas;</li> <li>• apropriação de processos naturais por meios científicos e substituição de produtos naturais pelos industriais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o ser humano é parte e dependente da natureza;</li> <li>• a natureza provê recursos e também é valorizada para o próprio bem;</li> <li>• trabalha com uma abordagem ecológica/de ambiente fechado – desenvolvendo um sistema diferenciado e balanceado;</li> <li>• incorpora mais produtos e processos naturais;</li> <li>• usa métodos culturais para cuidar do solo.</li> </ul>
<b>Especialização</b>	<b>Diversidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• base genética limitada utilizada na produção;</li> <li>• predominância da monocultura;</li> <li>• separação entre agricultura e pecuária;</li> <li>• sistemas de produção padronizados;</li> <li>• predominância de uma abordagem científica especializada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampla base genética; incorporação da policultura, rotações complexas;</li> <li>• integração entre agricultura e pecuária;</li> <li>• heterogeneidade de sistemas agrícolas;</li> <li>• interdisciplinaridade (ciências naturais e sociais), sistema participativo (inclusão de agricultores).</li> </ul>



<b>Exploração</b>	<b>Abdicação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ênfase nos resultados de curto prazo em detrimento a consequências ambiental e social de longo prazo;</li> <li>• dependência de recursos não renováveis;</li> <li>• consumismo impulsiona o crescimento econômico;</li> <li>• hegemonia do conhecimento científico e da abordagem industrial sobre conhecimento e cultura indígenas/locais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• custo total contabilizado;</li> <li>• resultados de curto prazo igualmente importantes;</li> <li>• amplo uso de recursos renováveis e conservação de recursos não renováveis;</li> <li>• consumo sustentável, estilo de vida mais simples;</li> <li>• acesso equitativo a necessidades básicas;</li> <li>• reconhecimento e incorporação de outros conhecimentos e práticas permitindo uma base de conhecimento mais homogênea.</li> </ul>
* No original “Paradigma Agrícola Convencional/Dominante”	
** No original “Paradigma Agrícola Alternativo”	
Fonte: Adaptado de Beus 1995 apud Desmarais, 2007, p.69-70.	

“A partir do entendimento do agronegócio e do campesinato como opostos e, tomando como base os pressupostos apresentados no quadro acima, enfatizamos, na análise da questão agrária, dois territórios distintos: o território do campesinato e o território do latifúndio e agronegócio. O território do latifúndio e agronegócio compreende as grandes propriedades, grilos, grileiros, exploração do trabalho, grandes empresas capitalistas, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução, improdutividade, especulação fundiária, violência contra pessoa e concentração do poder econômico e político. De forma oposta, o território do campesinato, relativo aos camponeses com ou sem terra, compreende a luta pela terra, pequenas propriedades, pequenas posses, cooperativismo, produção familiar, menor impacto ambiental, ocupações de terras e assentamentos rurais. Esses dois territórios são ideologicamente opostos e materializados através da posse e propriedade da terra, da produção agropecuária e de suas ações políticas. Através do enfrentamento de suas idéias e ações (que expressam sua imaterialidade) esses dois territórios se confrontam na produção, reprodução e pela terra (que expressam sua materialidade) no contexto da questão agrária brasileira (GIRARDI, 2008).

Mais à frente quando falarmos mais especificamente sobre a educação do campo, ficará claro que, assim como o modelo de desenvolvimento para o campo está em conflito por disputa de projeto absolutamente distintos, também com relação à educação podemos traçar dois projetos distintos o primeiro “tradicional” que se refere à educação rural e o segundo conquistado historicamente a partir da resistência ao primeiro que é a Educação do Campo.

A questão agrária brasileira foi historicamente construída e que está se adequando à diversas fases do modo do capital organizar a vida, estando atualmente inserida no Imperialismo, onde a acumulação é quase absoluta. Para tornar claro ao

leitor o que estamos tentando mostrar lançaremos mão dos dados do Censo Agropecuário realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2006. Nesta pesquisa o IBGE nos mostra que a estrutura agrária brasileira, caracterizada pela concentração de terras em grandes propriedades rurais não se alterou nos últimos vinte anos. A manutenção da desigualdade na distribuição de terras expressa-se na comparação das informações nos três últimos censos agropecuários: Na comparação entre 1985, 1995 e 2006, as propriedades com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% da área total dos estabelecimentos rurais, enquanto os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares concentravam mais de 43% da área total nos três censos agropecuários. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representavam em torno de 1% do total, nos censos analisados.

**Tabela 9 - Área dos estabelecimentos rurais, segundo o estrato de área  
Brasil - 1985/2006**

Estrato de área	Área dos estabelecimentos rurais (ha)		
	1985	1995	2006
<b>Total</b>	<b>374 924 421</b>	<b>353 611 246</b>	<b>329 941 393</b>
Menos de 10 ha	9 986 637	7 882 194	7 798 607
De 10 ha a menos de 100 ha	69 565 161	62 693 585	62 893 091
De 100 ha a menos de 1 000 ha	131 432 667	123 541 517	112 696 478
1 000 ha e mais	163 940 667	159 493 949	146 553 218

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 1985/2006.

Outro dado alarmante que o Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2006) revelou foi o baixo nível de escolaridade dos produtores agropecuários. A maioria deles é analfabeto (39%) ou têm ensino fundamental incompleto (43%), totalizando mais de 80% dos produtores rurais. As taxas para os outros níveis de ensino são: 8%, para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completos, e apenas 3% com nível superior. As regiões Norte (38%) e Nordeste (58%) concentram os maiores percentuais de produtores analfabetos ou sem nenhum ano de estudo, enquanto Centro-Oeste (13%) e Sudeste (11%) têm os maiores percentuais de produtores com técnico agrícola ou ensino médio completo.

O Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2006) mostrou que nos pequenos estabelecimentos estão quase 85% dos trabalhadores. Embora a soma de suas áreas represente apenas 30,31% do total, os pequenos estabelecimentos responderam por

84,36% das pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários. Mesmo que cada um deles gere poucos postos de trabalho, os pequenos estabelecimentos (área inferior a 200 ha) utilizam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare que os médios (área entre 200 e inferior a 2.000 ha) e 45,6 vezes mais que os grandes estabelecimentos (área superior a 2.000 ha).

Em 2006 havia mais de 1 milhão de crianças com menos de 14 anos de idade trabalhando na agropecuária. Com crescimento de 88% na produção, a soja foi a cultura que mais se expandiu, sendo que em 46,4% desses estabelecimentos optou-se por sementes transgênicas. Apenas 1,8% dos estabelecimentos agropecuários praticavam agricultura orgânica no país, sendo que 42,5% destes produtores ligavam-se a associações, sindicatos ou a cooperativas. 6,3% dos estabelecimentos declararam utilizar irrigação, o que representou um aumento de 39% em relação ao Censo anterior. Mais da metade dos estabelecimentos onde houve utilização de agrotóxicos não recebeu orientação técnica (785 mil ou 56,3%). Além disso, 15,7% dos produtores rurais responsáveis por estabelecimentos onde houve aplicação de agrotóxicos não sabem ler e escrever, o que potencializa o risco de intoxicação e uso inadequado do produto.

Os dados falam por si só. Mostram que a desigualdade social brasileira é unânime em todos os territórios. Um país com uma taxa de urbanização (proporção de pessoas residentes em áreas urbanas) de 84,0% apresenta contraditoriamente dimensões continentais. Um país com uma megabiodiversidade que destrói suas reservas naturais e extingue espécies a cada ano. Um país “rico” que está entre as cinco mais injustas distribuições de renda do planeta. Aqui, os 10% mais ricos possuem aproximadamente 47% da renda nacional, enquanto os 10% mais pobres sobrevivem dividindo entre si menos de 1% (IBGE, 2010).

O reflexo desta conjuntura no campo atrelada á composição sócio histórica de concentração de terras, acirra o conflito entre os povos do campo e o agronegócio capitalista. Por um lado o modo do capital busca estratégias de reorganização para novas formas de extração da mais-valia e por outro cresce a resistência e a organização dos trabalhadores do campo.

O campesinato se desenvolve no capital sem fazer parte dele e o capital se desenvolve hegemonicamente sem conhecer limitações.

(...) A perspectiva do campesinato consiste em se desenvolver em qualquer modo de produção sem fazer parte de sua lógica por criar sempre a sua existência e, por conseguinte, garantir seu protagonismo. O campesinato lutou no feudalismo, permanece lutando no capitalismo e lutará em qualquer outro sistema produtivo como faz na China e em Cuba, porque ele tem seu jeito próprio de fazer agricultura. Ele ocupa o território e desenvolve todas as dimensões da vida utilizando a diversidade e a riqueza natural das florestas, rios, climas, paisagens e ecossistemas. O território do campesinato se caracteriza pela heterogeneidade e diversificação. A perspectiva do capital consiste em se desenvolver procurando sobrepor seu “império” expandindo de forma absoluta o regime de trabalho assalariado, sua forma característica de relação social. Garantir a extração da mais-valia é condição de acumulação cada vez mais intensa do capital. Por essa lógica acumulativa procura destruir todas as relações sociais para, no lugar delas, se desenvolverem apenas as relações capitalistas de produção. Seu jeito empresarial de fazer agricultura visa dominar as forças produtivas da vida se apoderando da diversidade da natureza pelo controle genético e pelo desenvolvimento da biotecnologia. O território do capital se caracteriza pela homogeneidade e especialização. (FELICIO, 2011. P. 192)

### **2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação de professores e escola do campo na disputa de projetos de formação humana.**

O papel da educação é soberano no que tange a elaboração de estratégias apropriadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a transformação consciente dos indivíduos. Se a escola sempre se caracterizou como uma arma nas mãos das classes dirigentes, (PISTRAK, 2005, p. 30) faz-se necessário que, na contramão da lógica hegemônica, nas mãos da maioria subordinada, assuma o mesmo papel a favor de ideais que revolucionem a ordem estabelecida. “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2005, p. 30).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (...) A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se na compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67).

Partimos do pressuposto que a educação – e a formação de professores do campo – não é um fenômeno separado do contexto geral em que está inserido o campo. É fundamental considerar os fatores determinantes da economia como ponto de partida para analisar quais são os impactos das políticas do imperialismo no âmbito da educação e como estas rebatem diretamente na formação de professores do campo. Desconsiderar as condições objetivas que vivem os trabalhadores do campo, o sucateamento do ensino público e as propostas pedagógicas em debate acerca da formação de professores são um caminho da pesquisa que pode nos levar a conclusões superficiais, de observação da pobreza sem contribuições concretas para fomentar as elaborações políticas e pedagógicas que buscam formar professores capacitados teoricamente para o enfrentamento com as diretrizes impostas pelo imperialismo.

É gravíssima situação educacional na Bahia, no que diz respeito à formação de professores. Segundo o MEC<sup>2</sup>, a Bahia, 6º maior PIB (Produto Interno Bruto) do País, é composta por uma população total de aproximadamente 14 milhões de habitantes, distribuída em 417 municípios e 33 Diretorias Regionais de Educação e está entre os Estados com piores índices educacionais. Apresenta um déficit de aproximadamente 70 mil professores, assim distribuídos, segundo dados do Censo Educacional de 2007: A)

---

<sup>2</sup> <http://www.educacenso.inep.gov.br>, acesso em 22/07/2012.

Total estimado de professores sem formação inicial da rede estadual: 7.201; B) Total estimado de professores sem formação inicial da rede municipal: 58.806; C) Total estimado de professores sem formação inicial em todo Estado: 66.007.

Defendemos uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação, capaz de articular formação inicial e continuada, com as condições de trabalho, com o piso salarial e a carreira, como condições básicas de trabalho para os profissionais da educação, bem como, articulada com a luta mais geral dos rumos da política educacional no Brasil (TAFFAREL E FREIRE, 2010).

Segundo Taffarel, *os pilares centrais da educação considerando a histórica luta da classe trabalhadora, em especial a luta da via camponesa nas Américas, devem ser: uma consistente base teórica alicerçada na referência marxista (MARX, ENGELS, 1984); o desenvolvimento da consciência de classe forjada nos enfrentamentos, nos confrontos e conflitos (LENIN, 1987) e; uma consistente formação política na perspectiva da não dissociação entre premissas teóricas e programáticas (TROTSKY S/D); a organização revolucionária a ser cultivada desde a educação infantil segundo o que propõe PISTRÁK (2000).*

A organização do trabalho pedagógico na escola pode estudar as formas de trabalho socialmente útil que determina as relações sociais dos seres humanos, sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRÁK, 2000).

Vimos no item referente à questão agrária como ocorreu a ocupação do território brasileiro, sob que relações sociais e como está configurada atualmente, ainda com uma enorme concentração de terras e capital em detrimento de péssimas condições de existência para a maioria. Vimos também a reorganização do campesinato a partir da “redemocratização” do país após o fim da ditadura e, em especial, na última década quando tivemos afrouxada a lei que criminalizava a ocupação de terras.

A Educação do Campo nasce quando os Movimentos Sociais do Campo evoluem em organização e ampliam a bandeira da Reforma Agrária para as reivindicações de condições dignas de existência e permanência no campo. Dessa forma passam a exigir políticas públicas direcionadas às especificidades do campo e delimitam as áreas-chaves de investimento como educação, saúde, moradia, produção e soberania alimentar. Os movimentos sociais, expressivamente o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo.

As práticas pedagógicas começam a se transformar nas escolas do campo dado o protagonismo destes movimentos sociais e, com isso possibilita o debate acerca destas práticas nas escolas do campo. Evidenciam-se a partir daí as divergências políticas entre a concepção de educação rural advinda das políticas públicas estatais até hoje, e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores (SOUZA, 2008).

“Nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.” (SANTOS, 2008. P. 1094)

Na educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas à cada época. Excetuando algumas experiências como, por exemplo, as Escolas- Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960, a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana. (SANTOS, 2008). Ela é uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo

brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (Caldart, 2008a, p.4).

Defendemos uma educação do campo como um processo de formação de trabalhadores, respeitando e considerando todo o seu modo de vida, contribuindo para que o pensar e o produzir sejam crítico-reflexivos e estejam direcionados para a emancipação humana. Neste sentido, contribuir com a construção de projetos políticos pedagógicos que possibilitem compreender a alienação humana a partir da exploração da força de trabalho é garantir um instrumento de transformação da realidade dos povos oprimidos do campo.

(...) sim! A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e não constrói referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do negócio ou do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2010.)

A educação do campo não pode ser confundida com a educação rural. A educação do campo tem suas raízes históricas nas lutas dos povos do campo, os trabalhadores rurais, os quilombolas, os ribeirinhos, os extrativistas, os atingidos por barragens, os povos indígenas, entre outros. É recente e representa a resistência da classe trabalhadora, ou seja, daqueles que vivem de sua força de trabalho, na luta pelo direito a serem humanos e, portanto, a acessarem os bens culturais, entre os quais, a escola, e a educação escolarizada (MEC, 2002, MEC 2006, MOLINA, 2006).

Segundo Caldart (2007), o movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.



*A Educação do Campo é negatividade: denúncia/resistência, luta contra. – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...*

*A Educação do Campo é positividade: a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola,...*

*A Educação do Campo é superação: projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.*

O tema da Educação do campo e da formação de professores do campo vem ganhando relevo no cenário educacional, fruto das lutas por reforma agrária no país, bem como tem sido alvo de elaborações teóricas de intelectuais colaboradores (KOLLING, 1999; MOLINA, 1999; ARROYO, 1999; FERNANDES, 1999; CALDART, 2000; CARVALHO, 2003; TITTON, 2006).

Em contrapartida, a produção do conhecimento diretamente vinculado a esta temática carece de mais iniciativas. Segundo Tranzilo (2008) a produção científica sobre a educação do campo e a formação de professores do campo é muito pequena no Brasil. Aproximações ao banco de teses da CAPES<sup>3</sup> para verificar a produção do conhecimento da educação do campo nos permite dizer que há uma carência de estudos referente ao tema e, nos estudos identificados verifica-se a necessidade de aprofundar sobre as relações e nexos entre o modo de produção capitalista e a formação de professores do campo. A ampla maioria das pesquisas são estudos de caso da implementação de políticas públicas do governo como o PRONERA<sup>4</sup> e de projetos educacionais do MST em parcerias com Instituições Federais de Ensino Superior como o Pedagogia da Terra<sup>5</sup>. Na aproximação sobre o tema formação de professores no banco

---

<sup>3</sup> CAPES– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>4</sup> PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

<sup>5</sup> Curso de Pedagogia da Terra também executado via PRONERA.

de dados da CAPES constatamos uma produção muito pequena, o que justifica a ampliação de estudos científicos.

Verificamos nos dados da realidade a relevância de estudar a educação do campo e as experiências em curso. Segundo o Panorama da Educação do Campo realizado pelo INEP (2006) o quadro de políticas públicas direcionadas para a educação dos povos do campo são inadequadas ou ausentes, sendo apontadas como principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural: insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, falta de professores habilitados e efetivados, falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas sem formação específica e educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

No que dizem respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentavam rendimento real médio acima de três salários mínimos.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. [...] Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento

de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (VENDRAMINI, 2008, pp.4-10)

Na proposta da escola do trabalho de Pistrak (2000), os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas. O que favorece a solução de problemas escolares de forma orgânica entre conteúdos escolares e problemáticas da realidade atual, através do método científico para a resolução desses problemas, pautados pela apropriação da vida pelos educandos.

A educação do campo - tomando como referência a escola do trabalho - deve refletir e organizar sobre: 01. Os objetivos e finalidades que podem ser estabelecidos entre trabalho e educação para atender de forma coerente as necessidades e interesses do trabalhador do campo; 02. As formas e tipos de trabalho que podemos indicar para as crianças e jovens do campo; 03. A relação entre os conteúdos escolares e o trabalho socialmente útil na escola do campo.

A educação do campo, que nasceu das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e a uma educação de qualidade, que tomou forma a partir das experiências das comunidades do campo e se ampliou em uma luta por políticas públicas, define-se, portanto, pela relação indissociável entre o campo, a educação e as políticas públicas e só está referenciada na concepção revolucionária originária quando traz o debate por outro projeto de sociedade e a defesa da superação das relações sociais capitalistas.

O encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. Em segundo lugar, porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governos e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver sua proposta de origem, ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da Educação do Campo, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação

de educadores que está no conjunto da sociedade. (...) A tarefa social posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CALDART et al, in MOLINA, 2011. P.100-101).

No bojo das produções ligadas à Educação do Campo e em especial à Licenciatura em Educação do Campo brasileira gostaríamos de destacar a tese de doutoramento de SANTOS (2011)<sup>6</sup> que contribuiu com o avanço do debate teórico acerca da implantação deste curso em caráter nacional e dos fundamentos teóricos-metodológicos que dão base de sustentação aos currículos da Licenciaturas em Educação do Campo em execução. Uma pesquisa que se preocupou em analisar as pedagogias escolanovistas/relativistas que subsidiam as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil e a sua relação com os projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste trabalho, Santos teceu uma análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, em especial a sua proposição de formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, tomando por base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista. Levantou a hipótese de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais.

Através de uma investigação, referenciada no materialismo histórico-dialético, Santos (2011) elaborou as seguintes teses:

---

<sup>6</sup> SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na análise histórico crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade. Os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica, àquele ideário. Diante dessa afirmação, impõem-se como necessidade a crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras na formação dos educadores no campo ou cidade.

2. A categoria da “universalidade”, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador. Desta feita, a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

Santos (2011) sustenta que, os fundamentos escolanovistas e relativistas estão presentes na reforma da formação de professores em geral, especificamente no parecer CNE/CP 009/2001 e na resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002, os quais dão base legal e, também, fundamentação teórica às argumentações do projeto de Licenciatura em Educação do Campo.

No início do século XX, as críticas à concepção de educação escolar tradicional se radicalizaram e o movimento escolanovista foi o principal combatente das teses pedagógicas “tradicionais” (Santos, 2011).

“O escolanovismo vê na organização pedagógica e nos pressupostos epistemológicos da pedagogia da escola tradicional as razões da falta de interesse dos alunos, da fragmentação do currículo, da opressão dos professores sobre os estudantes. A escola tradicional, portanto, seria o cárcere pedagógico que aprisionava a liberdade, a criatividade e proibia a vida de adentrar seus muros, como

sentenciavam os escolanovistas. Saviani (2006), sintetizou de forma bastante precisa as divergências entre a pedagogia da Escola Tradicional e a Escola Nova ... que ... deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Santos (2011. P. 40) traz passagens do autor Luzuriaga para mostrar que a escola nova apresenta cinco ideias centrais: de atividade, de vitalidade, de liberdade, de individualidade e de coletividade. Com base nessas ideias, o referido autor formulou a seguinte caracterização desta corrente pedagógica: “ a educação nova é a educação que aspira a formar a individualidade vital humana, dentro da coletividade, em um ambiente de liberdade por meio da atividade.”

Destrinchando a colocação acima, Santos nos mostra que os escolanovistas trazem a ideia de atividade enquanto natural e ligada à ação do próprio aluno. Atividade, ligada ao conceito de experiência, movida pelos interesses do sujeito, mas que, no entanto, não pode ser espontânea, e sim direcionada e motivada pelos indivíduos. Essa perspectiva então superaria a antiga pedagogia que tinha, no entendimento da escola nova, uma perspectiva livresca, estática e desligada das experiências da vida dos educandos. A partir desta ideia de atividade e experiência nascem “as escolas do trabalho” que visavam desenvolver a elaboração autônoma e a formação do caráter tendo na experiência, e não no conhecimento, seu foco. (Santos 2011)

Pela ideia de vitalidade entende-se que a educação deva estar ligada à vida. Entretanto a vida, para os escolanovistas, é algo que tende a harmonia social cabendo à educação a preparação para esse equilíbrio. Já a ideia de liberdade é ligada à perspectiva liberal e, ainda que, contrapondo a antiga pedagogia autoritária com a ideia de

pensamento livre, está associada à ideia de individualidade como forma de avançar na produção de riqueza, sem ameaçar a ordem social. A ideia de coletividade como um princípio formativo não é uma unanimidade entre os escolanovistas e, ainda assim, para os que assim a interpretam fica a ressalva que a coletividade não deve suplantar a individualidade. (Santos, 2011)

A Escola Nova, de acordo com os estudos de Dermeval Saviani (2006), integra o quadro das teorias não-críticas em educação. Entenda-se por aquelas teorias que concebem a educação como um instrumento de equilíbrio e busca de consensos para a superação dos problemas sócio-econômicos sem analisar radicalmente os problemas dos modos de produção e da tomada de poder pela classe proletária. Desta feita, na concepção da Escola Nova, a sociedade é harmoniosa, tende a integração dos seus membros e funciona como um espécie de corpo biológico. O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas o qual é denominado por Saviani (2007) de Neoescolanovismo, isto é, uma variante das teorias neoprodutivistas. (Santos, 2011. P. 44)

Estas formulações influenciam e direcionam o debate e as deliberações das Conferências Mundiais de Educação promovidas pela UNESCO, determinando os fundamentos e objetivos da educação para o século XXI. (Santos, 2011). Os valores presentes nas pedagogias hegemônicas neste momento histórico, “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2000) são reflexo da influência das Conferências Mundiais de Educação e suas formulações. Essas pedagogias apresentam funcionalidade na manutenção da ordem capitalista.

Segundo Duarte, são quatro os posicionamento valorativos presentes nessas formulações, a saber: 1. Os indivíduos devem aprender por si mesmos. A transmissão de conhecimentos por parte do professor é tratada como obsoleta. 2. O método de aquisição e elaboração do conhecimento é supervalorizado em detrimento do estudante aprender conhecimentos elaborados historicamente. Torna-se mais importante adquirir o método que o conhecimento científico já existente. 3. A ação escolar é dirigida para interesses e necessidades do dia a dia dos próprios alunos. Assim vemos o quão é reduzido o lugar do conhecimento teórico na formação e na prática pedagógica,

contrariando o quão importante é seu papel. 4. A Educação prepara o indivíduo para acompanhar a sociedade em mudança. Promove-se uma constante atualização para evitar tornar-se obsoleto ao mercado de trabalho. Aqui notamos claramente o pano de fundo, formação de capital humano (Saviani, 2007) que traz a racionalidade, eficiência e produtividade como princípios.

Segundo Santos, (2011):

“Esses posicionamentos demonstram: 1. o quão reduzido e restrito é o lugar do conhecimento teórico na formação e na prática pedagógica; 2. a defesa da obsolescência da transmissão de conhecimentos por parte do professor; 3. A funcionalidade destas pedagogias para a manutenção da ordem capitalista. (...) o pensamento relativistas e as pedagogias escolanovistas legaram ao processo de formação humana uma lógica acrítica de interpretação e de ação na prática social. As pedagogias do “aprender a aprender”, em articulação com o relativismo cultural e epistemológico, apresentam, em sua aparência, idéias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. Há algum tempo essas idéias vêm fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos por suas formulações simpáticas e palatáveis ao senso comum pedagógico ocupando espaços nos projetos e legislação educacional em âmbito internacional. No Brasil, a expressão mais recente é a reforma da formação de professores levada à cabo desde o final da década de 1990 e consolidada na resolução CNE/CP1 de fevereiro de 2002 ainda em vigor (...)

No texto do Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, afirma-se que a centralidade da formação do professor não é o conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal, mas a concepção de competência como categoria “nuclear na orientação do curso de formação de professores.” (CNE, 2001, p. 29).

Assim a educação é influenciada ideologicamente pelo embasamento teórico de sustentação à ordem capitalista, através dos posicionamentos valorativos presentes nas formulações das pedagogias hegemônicas. Segundo Freitas, os problemas, que



perpassam a educação em nosso país tanto na cidade quanto no campo, podem ser caracterizados como históricos, estruturais e conjunturais e necessitam ser enfrentados de conjunto com uma consistente teoria que explique nexos e relações entre Projeto Histórico e Ciência Pedagógica (FREITAS, 1987).

### **03) FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA**

Segundo a ANFOPE<sup>7</sup>, a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o profissional da educação às contingências do capital. A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, no entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. (ANFOPE, 2004)

Ainda de acordo com a ANFOPE, para a docência – entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador, é necessário garantir:

a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas, cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

b) Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que

---

<sup>7</sup>. ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação), Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais. Brasília, de 1990 a 2002. (acessados em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> em 19/06/2012).

demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

c) Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares”.

d) Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

e) Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

g) A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2004).

A formação de professores é estratégica para qualquer projeto de escolarização, ela sofre os impactos das determinações políticas decorrentes da adoção, em grande escala, do neoliberalismo; e, por isso mesmo faz-se necessário construir condições objetivas para contribuir na formação de professores, a partir de suas vivências e experiências, na perspectiva da superação de uma formação frágil, de pouca qualidade e desarticulada de um projeto histórico para além do capital (TITTON, 2006, p.2).

“... não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009)

Segundo Brzezinski (2008), algumas entidades em rede<sup>8</sup>, a defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor.

“Em sintonia com princípios, propostas, ideais e bandeiras de luta das supracitadas entidades, adoto a premissa de que a formação inicial de professores deve ser feita na universidade, lócus do "universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética...” (Brzezinski, 2008)

A ANFOPE defende que a formação continuada de professores é um processo contínuo que *deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional.* (ANFOPE, 2006.)

É nítido o fracasso das políticas para enfrentar o grande desafio da formação de professores no Brasil. Segundo Freitas (2002), as orientações gerais da política educacional no campo da formação obedecem às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo.

“A necessidade de expansão da escolarização, a impossibilidade de o Estado – em seu novo papel de Estado mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão da educação superior pública, em particular na formação de seus professores, e, em consequência, a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas

---

<sup>8</sup>. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. Estamos assim vivenciando, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações. (...) É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos. Somente esta questão nos pode dar o norte seguro para pensar a formação dos profissionais professores necessários para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade. (FREITAS, 2002)

Segundo Taffarel, a grande contradição que impera é que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras

palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (TAFFAREL, 2011).

### 3.1 O PROCAMPO e o Histórico de implantação na UFBA

A UFBA e outras Instituições de Ensino Superior (IES) buscam responder ao desafio de transformar a realidade da educação do campo, desenvolvendo algumas experiências que vão desde atividades curriculares em áreas de reforma agrária, passando por elaborações teóricas expressas em monografias, dissertações e teses até a adesão a editais nacionais de implementação de políticas públicas nesta área. Aqui citamos as principais delas para contextualizar o leitor nas pesquisas gerais da LEPEL (Linha de Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer) e localizar-nos neste grande movimento de construção da Educação do Campo emancipatória.

Em 2005/2006 realizamos a escolarização e formação de professores em assentamentos de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do **PRONERA**. Oferecemos, desde então, a Atividade Curricular em Comunidade (**ACC**) intitulada “Atividades Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária” permitindo a graduandos de diversos cursos da UFBA a possibilidade de desenvolver trabalhos e pesquisas junto aos assentamentos e acampamentos dos Movimentos Sociais de luta pela reforma agrária.

Nos anos de 2008 a 2010 foram elaborados **cadernos didáticos** para a educação do campo, que conta com a contribuição de pesquisadores como ESCOBAR<sup>9</sup>, TAFFAREL<sup>10</sup>, PALUDO<sup>11</sup>, DAVES<sup>12</sup>, FREITAS<sup>13</sup>. Os cadernos estão no prelo para impressão e posterior utilização nas escolas do campo brasileiras. Os cadernos tratam dos seguintes temas: “Organização do Trabalho Pedagógico”; “Financiamento da Educação do Campo”; “Projeto Político Pedagógico” e “Currículo”, todos direcionados aos educadores e educandos sujeitos do campo brasileiro.

---

<sup>9</sup> Prof. Dra. Micheli Ortega Escobar  
<sup>10</sup> Prof. Dra. Celi NelzaZulke Taffarel  
<sup>11</sup> Prof. Dra. Conceição Paludo  
<sup>12</sup> Prof. Dr. Nicolas Daves  
<sup>13</sup> Prof. Dr. Luís Carlos de Freitas

Realizamos, em 2010/2011, a formação continuada de profissionais da educação que atuam nas classes multisseriadas da Bahia através do **Programa Escola Ativa**, desenvolvido em módulos de formação presencial, com a participação de profissionais de 165 municípios. Os encontros contaram com a presença.....

Também em 2010 implantamos em nossa universidade o **Polo de Referência** em Educação do Campo que objetiva contribuir com a sistematização das experiências de Educação do Campo advindas das lutas dos segmentos sociais do campo e das instituições que realizam pesquisa científica nesta área, para promover eventos e seminários integradores de discussão e ações transformadoras e ser local de construção de conhecimento e tecnologias de ponta que sirvam, no campo educacional, à emancipação dos povos do campo.

Nacionalmente participamos dos encontros da CONEC, (Comissão Nacional de Educação do Campo), onde o MEC (Ministério da Educação), representando o Governo, reúne os executores das políticas públicas do campo e os movimentos sociais do campo para debater e encaminhar ações nacionais para a educação deste setor.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), lançou uma carta-convite com o propósito de implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições Federais Brasileiras. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) aceitou o desafio e criou um Grupo de Trabalho – GT do Campo – com docentes dos departamentos da Faculdade de Educação (FACED) que passaram a trabalhar na elaboração de um Projeto Político Pedagógico para o embrionário curso.

Segundo o MEC, a proposta veio para estimular, nas universidades públicas, a criação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo para formarem educadores que atuam na educação básica em escolas do campo. Tornando-os aptos a fazer a gestão de processos educativos na escola e em seu entorno e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país (MEC, 2006).



Acreditamos que os papéis centrais das Universidades são de três ordens: 01. Desenvolver ensino, pesquisa e extensão; 02. Produzir conhecimento e 03. Formar quadros; neste sentido desenvolvemos nossas ações pedagógicas numa perspectiva de alteração da ordem vigente, para a construção de uma sociedade livre da exploração. É preciso reconhecer limites e possibilidades e agir na contradição em busca do salto qualitativo no caminho da transição.

A Licenciatura em Educação do Campo nasce de uma luta de Movimentos e Organizações sociais por uma educação voltada para os povos do campo, cujas premissas, princípios e ações necessárias ficaram previstas na Declaração Final da “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo” em 2004, que reuniu mais de quarenta assinaturas das mais significativas representações da sociedade e defende:

*... “um tratamento específico da educação do campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais, que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto de Educação do Campo”.*

A Educação do Campo conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, como traz o artigo 28 da Lei nº 9.394/96 – LDB, que estabelece o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural. E, no detalhamento nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) que determina a oferta da educação infantil e fundamental nas comunidades rurais e trata de alterações na organização do trabalho pedagógico, do currículo, tempo escola e gestão compartilhada ganhando com isto a escola do campo um caráter flexível e dinâmico.

A base legal que sustenta a Licenciatura em Educação do Campo, está nos seguintes dispositivos:

- Constituição Federal de 1988: artigos 205, 206, 208 e 210
- Lei nº 9.394, de 20.12.1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 10.172, de 9.01.2001, que institui o Plano Nacional de Educação;
- Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CEB Nº.36/2001, sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, - institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Diretrizes Complementares de Educação do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº. 1/2006 – Dias letivo para aplicação da Pedagogia de Alternância nos centros Familiares de Formação por Alternância.
- Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009, que estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados;
- Resolução CNE/CEB Nº.1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

- Parecer CNE/CEB N°1/2006, sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).
- Resolução CNE/CEB N° 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Resolução CNE/CEB N°4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Decreto N°. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Referenciada na base legal acima descrita e na Carta Convite da SECAD/MEC, a minuta de Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborada pelo GT do Campo na FACED, foi submetida às instâncias superiores da Universidade e tramitou na Câmara de Graduação por quase um ano entre idas e vindas para ajustes ao Regimento de Graduação, que não prevê ainda regime de alternância e outras particularidades deste inovador projeto. Como tudo que é novo e ainda não previsto nas normatizações acadêmicas, atravessou um longo período de debates. O sentido deveria ser o ajuste das normatizações (estatuto, regimentos, etc.) para atender a demanda dos trabalhadores do campo em acessar a Universidade, historicamente negada, mas o que vimos foi um ajuste do PPP ao regimento, descaracterizando-o por vezes. Como estávamos submetendo cada passo ao nosso Grupo de Trabalho que contava com a participação de entidades e movimentos do campo e professores e estudantes universitários, fomos realizando os ajustes, sempre preservando a compreensão filosófica e objetivo histórico do projeto e buscando a unidade teórico-metodológica necessária para não torna-lo contraditório e inexecutável. Em abril de 2008, após uma audiência dos Movimentos Sociais com o então reitor da UFBA, professor Naomar Monteiro, o Projeto Político Pedagógico foi finalmente aprovado na Câmara de Graduação, enquanto projeto piloto de turma única, conforme orçamento garantido na carta convite do MEC.

Em âmbito nacional a Licenciatura em Educação do Campo que, em 2008 foi implantada, na sua versão piloto, em 4 (quatro) Universidades Federais – UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UnB (Universidade de Brasília) e UFBA (Universidade Federal da Bahia) – atualmente se encontra em implementação em mais 27 Universidades. Agora são 31 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem este curso e algumas já garantiram o ingresso de outras turmas após a piloto, trilhando para a conquista do caráter regular e permanente do curso. É Através do PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), que estão sendo implantados cursos estes regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país (ver anexo 05), voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Para nosso coletivo da UFBA, “o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma ação tática que possibilitará aproximar as universidades públicas das redes de ensino existentes e dos movimentos sociais de luta. Trata-se, portanto, de uma experiência impar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sócio-cultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais” (PPP, 2008).

### **3.2. Base teórico-metodológica e Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA**

A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA está fundamentada sob a base teórica Marxista, com utilização do método dialético, se valendo dos conhecimentos advindos da psicologia histórico-social e da pedagogia histórico-crítica. Nesta proposta a referência principal é a formação humana omnilateral e o modo de produção da vida, ou seja, as relações sócio históricas, políticas, econômicas e culturais das comunidades do campo, do estado e do país. O foco da educação é o educando, enquanto sujeito histórico e suas problemáticas. A proposta se desenvolve considerando outra forma de organizar o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento e trazendo o trabalho como princípio educativo.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

O campo vem sendo secundarizado nas políticas públicas de educação brasileiras, que quando lá chegam, já estão impregnadas de conceitos educativos a serviço do capital. O histórico da questão agrária brasileira nos mostra como foi o processo de ocupação da terra e como o camponês serve ao sistema enquanto “alienado produtivo” e que a lógica do agronegócio é devastadora e totalizadora, influenciando inclusive na educação direcionada pelo Estado ao campo brasileiro. *A educação do campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses* (Caldart, 2004). Constatado isso, nosso referencial teórico nos dá suporte para analisar a conjuntura, perceber e destrinchar as contradições e dialeticamente superá-las, transformando a realidade posta.

A Psicologia Histórico Social e a Pedagogia Histórico Crítica nos permitem analisar criticamente os fenômenos e agir perante eles, dialeticamente transformando-os.

Na sociedade em que vivemos, universalizadora das relações de exploração do homem pelo homem, que usurpa da grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de percepção, contemplação passiva e ação adaptativa. Preparar os indivíduos para seu controle e domínio demanda torná-la inteligível e objeto de ações transformadoras. Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço da mesma se colocam tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural. (TELES, 2010)

Entendemos que *a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela.* (Lígia, ) Entretanto, a maioria da população não tem acesso aos conhecimentos e instrumentos que permitem ao ser humano a conquista das capacidades intelectuais avançadas que por sua vez permitem a inteligibilidade do real. À escola cabe instrumentalizar para a vida em sociedade e ensinar o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. A educação é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008)

Fundamentado nas explicações científicas de Marx sobre o trabalho em geral e fundamentada no materialismo histórico, Saviani (2008), faz a defesa de um trabalho pedagógico também na perspectiva histórica, considerando o trabalho educativo como processo de aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente. Salta qualitativamente a pedagogia histórico-crítica na abordagem sobre a educação, quando tece a crítica à pedagogia tradicional e à pedagogia crítico-reprodutivista e se compromete com a transformação da sociedade, e não a sua manutenção

“(...) a educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca, o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. (Saviani, 2008, p.93).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica o trabalho escolar é elemento necessário ao desenvolvimento cultural e a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento. Para desenvolver ciência e trabalhos fundamentados na pedagogia histórico crítica, podemos resumidamente dizer que faz-se necessário compreender a história de sua concepção, pois esta surge da crítica as pedagogias tradicionais e pedagogia crítico reprodutivistas; além de garantir a noção de sociedade e a necessidade histórica de superação da sociedade capitalista; a noção de escola e sua relevância social; a noção de cultura elaborada e de conhecimentos clássicos a serem tratados na escola (Saviani, 2008, p.98).

Tal orientação aponta o tipo de escola, o projeto educativo que se quer desenvolver e o vínculo necessário dessa educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de formação de sujeitos integrais. Isso significa materializar, na escola uma capacidade reflexivo-crítica da realidade social contraditória, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social,

O trabalho pedagógico desenvolvido na Licenciatura em Educação do Campo está fundamentado também nos princípios e diretrizes da política nacional de Educação do Campo, e das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo, construídos ao longo dos anos de luta dos movimentos do campo. São eles:

- 1) **PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS** - dizem respeito à visão de mundo e as concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e educação: a) Educação para a transformação social; b) Educação para o trabalho e a cooperação; c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; d) Educação com/para valores humanistas; e) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.
- 2) **PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS** - se referem ao jeito de fazer e pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos: a) Organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados; b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de formação - Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais; c) Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente; d) Visão de totalidade da Educação Básica; e) A realidade como base da produção do conhecimento – a prática social como ponto de partida e chegada; f) Conteúdos formativos socialmente úteis; g) Educação para o trabalho e pelo trabalho – trabalho enquanto princípio educativo; h) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; entre processos educativos e

processos econômicos; entre educação e cultura; i) Gestão democrática; j) Auto-organização dos educandos; l) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; m) Atitude e habilidade de pesquisa, atrelado a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; n) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Com base nestes princípios, defendemos um projeto educacional onde ocorra a relação indissociável entre conhecimento metódico e sistematizado e a prática social política e a consideração da realidade concreta como ponto de partida e de chegada do processo educativo e da prática científica. Defendemos ainda a concretização do processo educativo na escola a partir do conhecimento científico e da militância organizada na luta pela emancipação humana, fora da égide do capital. (Taffarel, )

A 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 ou transformação de um modo de vida e de sociedade. A existência de um projeto político pedagógico explicita as ideias de um grupo sobre a sociedade humana e permite o entendimento da organização do trabalho pedagógico “em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola” (adaptado de FREITAS, 2006a p. 94).

O foco da educação é o ensino-aprendizagem do conhecimento científico, com base no trabalho humano, que possibilite ao educando, enquanto sujeito histórico, o instrumental teórico necessário para o posicionamento crítico ante as problemáticas específicas do campo, a ciência moderna e a questão socioambiental do mundo atual, e as questões que tencionam a luta de classes no campo.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a Licenciatura em Educação do Campo tem o objetivo geral de formar professores para os anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio em consonância à realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de superação da realidade dada. Seus objetivos específicos são:



a. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias, para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo.

b. Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um outro projeto de campo e de país.

c. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.

d. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.

e. Contribuir na construção de um novo trato com o conhecimento e organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.

f. Estimular nas IES e demais parceiros na implementação desta Licenciatura e ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

Na Licenciatura, onde consideramos outra forma de organizar o trabalho pedagógico de formação humana, o conhecimento desenvolvido pelo trabalho humano e sistematizado - a ciência - se desenvolve através de diferentes linguagens e pela cultura. Isso corresponderá à articulação das áreas do conhecimento propostas, com uma base comum em que se viabilize a formação de:

1. Unidade teoria e prática;
2. Historicidade;

3. Fundamentação teórica;
4. Compromisso social;
5. Trabalhos coletivos interdisciplinares;
6. Unidade teórico-metodológica;
7. Gestão democrática e participativa;
8. Avaliação processual, coletiva e permanente.

Com relação ao trato com o conhecimento, a apropriação dos conteúdos pelos educandos está sendo tratada como direito de acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Esta apropriação consiste em dar subsídios aos educandos para criação de estruturas de pensamento que lhes permita refletir sobre uma lógica de sociedade que valorize o trabalho coletivo e suas formas de organização. Para tal, integramos a proposta ao contexto social dos educandos e articulamos ao projeto emancipatório da classe trabalhadora como indicação de possibilidade para, ao formar educadores sob esta perspectiva, indicar uma alteração futura nos currículos escolares.

A formação dos professores do campo busca garantir o acesso às diferentes linguagens de expressão, comunicação e interação, para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar, explicar, propor, agir e superar a realidade concreta a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o conhecimento escolar científico; a utilização da pesquisa (como postura investigativa) para a superação dos problemas encontrados; a utilização de fontes variadas de informação.

É necessário recuperar as experiências históricas de organização da escola em outra perspectiva de formação humana e de projeto de sociedade, onde o trabalho é fundamento da escola, não o trabalho na sua forma alienada, assalariada, subsumida ao capital, mas, sim o trabalho enquanto fundante do ser social.

A possibilidade de alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares é tratada na licenciatura, como estratégia de superação da lógica do capital. Assim tanto o currículo para a formação de professores quanto os currículos do ensino básico são trabalhados através do *Sistema de Complexos Temáticos*, no qual a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade. Foi proposto

pelo educador russo Moisey M. Pistrak, socializado através das obras: “Fundamentos da Escola do Trabalho” (2000) e “Escola Comuna” (2010); ambas escritas por ocasião da experiência pedagógica Russa no período revolucionário, mas só publicados agora em escala mundial, quase um século depois. Esta proposta defende a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garanta uma compreensão da realidade atual, de acordo com o método dialético, pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deve estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.

Em síntese, o trabalho pedagógico organizado a partir do Sistema de Complexos Temáticos provoca o olhar particular de cada área do conhecimento, a situações problemáticas concretas, em uma perspectiva espiralada onde ocorrem as constatações, sistematizações, generalizações, explicações científicas, experimentações, ampliação, aprofundamento e a transformação/superação do real pela ação coletiva.

(...) o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina (ALBUQUERQUE, 2011).

Para Pistrak (2005), a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade.

Segundo a coordenação geral da pesquisa sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, o Sistema de Complexos estuda os fenômenos sociais, enfatizando sua possibilidade transformadora. Trata-se de penetrar na realidade e vivê-la – daí a necessidade da escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, compreendendo-a e, por sua vez, transformando-a. Desta forma, a educação é também

uma forma de ação político-social que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. Este sistema traz em si elementos concretos para superar as contradições presentes nos currículos como a dicotomia entre teoria e prática, a descontextualização de conteúdos, a perda da historicidade, a diluição e superficialidade do conhecimento e a falta de aplicabilidade do conhecimento tratado em situações concretas.

O estudo de complexos só tem sentido na medida em que eles representam uma série de elos numa corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual (PISTRAK, 2000, p. 14). O Sistema de Complexo apresenta-se como possibilidade de produção coletiva, de respeito às especificidades locais e regionais; por ser significativo para toda uma comunidade; por apontar situações-problema para os sujeitos; por propor-se gerador de ação.

Baseia-se na compreensão democrática da educação – o educador interfere não se omite, e o outro, o educando também é sujeito nessa intervenção, alterando-se relações didáticas autoritárias e se consolidando uma nova organização do trabalho entre educador e educando, que através do trabalho produzem conhecimentos.

O trabalho pedagógico organizado a partir dos Complexos provoca o olhar particular de cada área do conhecimento a situações problemáticas concretas, em uma perspectiva espiralada onde ocorrem as constatações, sistematizações, generalizações, explicações científicas, experimentações, ampliação, aprofundamento e a transformação do real pela ação coletiva. O foco central do Complexo é, portanto, o fenômeno extraído da realidade, problematizado, de forma ampla o suficiente para permitir o trânsito entre as diferentes percepções de mundo trazidas pela comunidade, gerando-se ações a partir do concreto para a elaboração do concreto no pensamento.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA através do Sistema de Complexos Temáticos propõe ações pedagógicas para superar a educação no marco do capital. A partir destes complexos são desdobrados os conhecimentos que garantem uma consistente base teórica e o desenvolvimento de habilidades e competências gerais do ser humano – científicas, pedagógicas, técnicas, éticas, morais, políticas e estéticas.

A proposta inicial é estudar relações, nexos e determinações entre os seguintes complexos: 1. SER HUMANO E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA / TERRA; 2. SER HUMANO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO; 3. SER HUMANO E AS RELAÇÕES COM SOCIEDADE; 4. SER HUMANO E EDUCAÇÃO.

A seguir o exemplo de sistema de complexos que utilizamos:

### **1 - Ser Humano e sua Relação com a Natureza / Terra**

Fenômenos Sociais - O homem e o trabalho na terra como fenômenos determinados por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos análogos, enraizados na vida social:

- a) O processo de hominização e humanização do homem – Ser Social;
- b) O homem enquanto extensão/parte da natureza e a natureza humanizada.
- c) A terra como espaço social submetido à luta de classes;
- d) A propriedade ontológica da terra pelo homem X a propriedade privada da terra;
- e) O modo de produção dos bens no campo e os impactos ambientais na relação homem/natureza, na sociedade de classes.

Áreas de conhecimento: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Educação Física, Artes e Português.

### **2 - Ser Humano e sua Relação com o Trabalho.**

Fenômenos Sociais - A terra e o trabalho do homem como processo de produção material e social da vida:

- a) O trabalho e a sua mercadorização;
- b) Desenvolvimento/Destruição das forças produtivas;
- c) Os tipos de trabalho e a divisão social do trabalho ao longo da história;
- d) A terra e os recursos naturais (solo, vegetação, relevo, clima) como fontes para a produção material e social da vida;
- e) A ciência, as técnicas e os instrumentos do trabalho como formas elaboradas de apropriação e criação dos meios de existência do homem;

- f) A importância da agricultura, indústria e das tecnologias para a produção da vida;
- g) As formas de troca e comercialização dos produtos produzidos;
- h) Alternativas econômicas e sociais: cooperativismo, associativismo, etc.;
- i) O processo de internalização das relações sociais: Trabalho e Educação.

Áreas de conhecimento: Economia Política, Sociologia, Filosofia (Ontologia e Epistemologia), Educação, Geografia, Biologia, Educação Física, Artes e Português.

### **3 - Ser Humano e as Relações com a Sociedade.**

Fenômenos Sociais – O modo de produção. A terra, o trabalho do homem, o conhecimento, a cultura. A produção determinada e determinante das relações sociais e culturais de produção e reprodução da vida.

- a) A organização social e a construção do mundo da cultura – A produção material e imaterial;
- b) A agricultura sua base tecnologia, suas produções e sistemas de troca;
- c) Os Projetos históricos de sociedade e a construção das classes sociais;
- d) Luta e consciência de classe no campo;
- e) Sociedade, Estado e Política;
- f) A superação dos problemas sociais do Campo pela organização coletiva.

Áreas de conhecimento: Ciências Agrárias. Matemática, Sociologia, Educação, Geografia, Artes e Português.

### **4 - Ser Humano e a Educação.**

Fenômenos Sociais - A necessidade de apropriação da cultura humana historicamente construída para produção e reprodução da vida.

- a) Desenvolvimento social do pensamento, da linguagem e da corporalidade humana;
- b) Os processos de desenvolvimento psíquico do ser humano
- c) A construção do conhecimento pelo homem em especial o conhecimento científico;
- d) As possibilidades de formação emancipatória nos sujeitos do Campo;

- e) Teorias do ensino-aprendizagem: os processos de internalização do conhecimento;
- f) A construção do Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico;
- g) Educação do Campo.

Áreas de conhecimento: Psicologia; História da Educação, Filosofia da Educação, Didática, Metodologias específicas, Política educacional, Gestão escolar, Português, Estágio, Prática de Ensino.

A partir desta estruturação por sistema de complexos, organizamos o currículo básico, por área, onde cada área do conhecimento tenta superar as problemáticas suscitadas pelos fenômenos sociais. O projeto matricial de pesquisa está sendo desenvolvido com base em quatro grandes áreas do conhecimento: 1) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; 2) Ciências da Natureza e Matemática; 3) Ciências Agrárias; e 4) Ciências Humanas e Sociais. Estas áreas fundamentam o Projeto Político Pedagógico e são trabalhadas no currículo de forma integrada. Os professores graduados nesta licenciatura terão habilitação em uma delas. Sendo que a UFBA ofereceu a habilitação nas duas primeiras para sua turma piloto. Segundo o projeto matricial de pesquisa:

O curso de Licenciatura em Educação do Campo está sendo desenvolvido a partir de um princípio fundamental para a universidade pública que é a integração ensino-pesquisa-extensão. Isto significa que ao formar professores para atuarem na educação do campo, em especial da 5ª a 8ª série e no ensino médio, durante todo o curso, estaremos desenvolvendo o ensino, com base na pesquisa e estabelecendo uma relação concreta com as escolas onde estes professores já atuam. Esta pesquisa, mais geral, estamos denominando de pesquisa matricial do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ela é matricial porque responde a uma problemática abrangente que é a EDUCAÇÃO DO CAMPO. Esta problemática desdobra-se em problemas científicos que devem ser respondidos em conjunto, pelo coletivo envolvido. As respostas serão buscadas com unidade teórico metodológica. Do conjunto das respostas teremos uma elaboração teórica, ou seja, uma explicação sobre EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

O currículo baseado no Sistema de Complexos temáticos e com fundamentação histórico-crítica deve organizar o conhecimento ao longo do tempo pedagógico permitindo aos sujeitos ampliação constante da compreensão sobre determinado complexo, de forma que o educando constata, interprete, compreenda e explique a realidade social contraditória. É um elemento da organização escolar que atualmente é impregnado pela lógica do capital, marcada pela competição e adaptações às necessidades do mercado de trabalho.

A hegemonia curricular atual é baseada em etapas, nas quais os conhecimentos são categoricamente divididos e trabalhados de maneira fragmentada. A visão de totalidade se perde e a realidade também é compreendida de forma fragmentada. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma simultânea através do tempo pedagógico em ciclos, compreendendo que fenômenos e dados da realidade não podem ser trabalhados de maneira isolada.

Adequar a lógica escolar à lógica hegemônica é estratégia de manutenção e disseminação das ideias e é presente em todos os regimes da história desde que a educação formal surge. A Escola cumpre o papel de estabelecer a lógica de construção do conhecimento numa sociedade e promove a formação humana voltada para os interesses das relações que a Classe dominante deseja travadas. Fazendo um paralelo com o currículo fragmentado – hegemônico – é nítido que a visão de totalidade dos fenômenos sociais traz compreensão sobre a realidade contraditória e estimula a crítica e a superação. Em outras palavras, a desigualdade social confrontada com a abundância de recursos, demonstra que a qualidade de vida universalizada ou concentrada é uma questão de opção social, organização dos seres humanos. Traz o entendimento do “sujeito histórico” que transforma a realidade, uma vez que a compreende.

Queremos discutir o currículo sob a ótica da formação humana omnilateral que prioriza os conhecimentos que consolidem a visão de realidade em sua totalidade. Formar o sujeito histórico crítico transformador, que levanta os elementos que forma de maneira integrada, compreendendo as relações existentes, apontando as contradições inerentes e superando-as no atendimento às necessidades coletivas.

Como estratégia para organizar o trabalho pedagógico, destacamos que o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens que se dão em diferentes espaços –



presenciais e nas próprias comunidades onde residem e trabalham os educandos. A formação deve garantir o acesso às diferentes formas de expressão e linguagens, comunicação e interação, para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar, explicar, propor, agir e superar a realidade concreta, a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o conhecimento escolar científico.

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

Para isto, o curso terá duração de quatro anos e meio, com carga horária de 3.364 horas/aula, distribuídas em nove etapas. Está sendo desenvolvido em dois tempos: Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola - que é o tempo de formação na academia (60% da carga horária) e o Tempo Comunidade – compreendido como o tempo do exercício da prática pedagógica, será desenvolvido nos locais de moradia/trabalho dos Educandos (40% da carga horária). Este espaço se constitui com estudos dirigidos, práticas docentes, oficinas, pesquisas estágios curriculares, devidamente acompanhados por professores orientadores das diferentes áreas do *conhecimento*.

O curso irá conferir diploma na modalidade Licenciatura em Educação do Campo com habilitação para docência multidisciplinar no Ensino Fundamental anos finais (segundo segmento) e Ensino Médio, com aprofundamento das áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática (conforme opção do estudante).

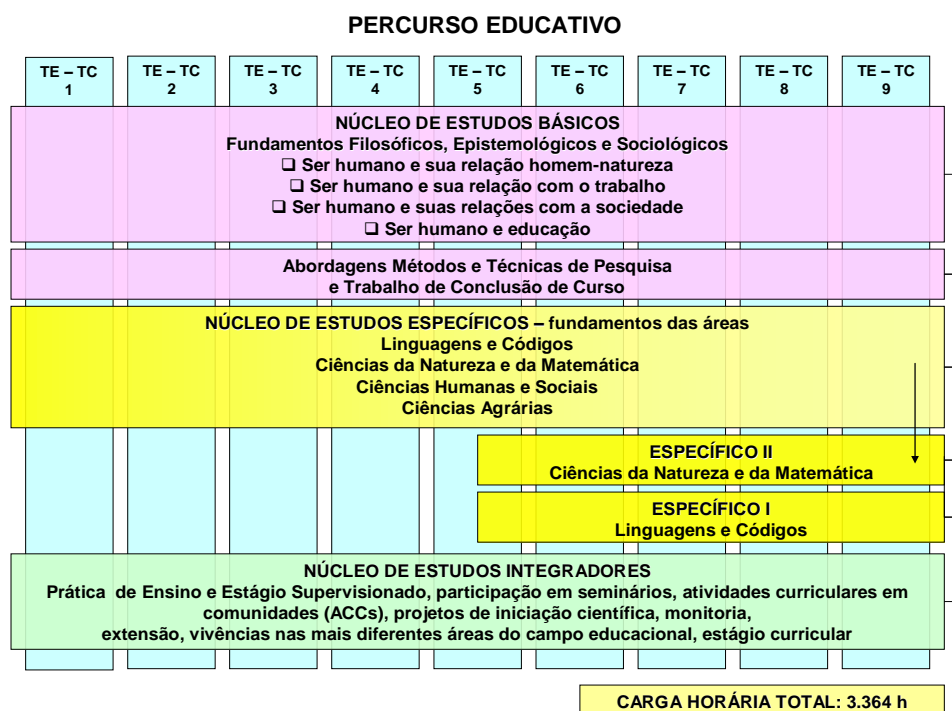
De acordo com Caldart (2010), à centralização exagerada do debate acerca da formação por área o Movimento por uma Educação do Campo deve se opor, enfatizando a existência de outros objetivos e princípios para a Licenciatura em Educação do Campo (CALDART, 2010, p. 133). Entretanto Santos (2011), diverge desta posição quando afirma que:

(...) as proposições da gestão do governo federal em tempos recentes, especialmente às propostas do MDA e da SECAD, não têm

divergência com a formação de um educador que: a) atue na gestão educacional; b) oriente a formação para além da docência; c) tenha na centralidade na pesquisa e na secundarização do ensino um de seus focos; d) trabalhe com a organização comunitária para o desenvolvimento local e sustentável; e) conceba a educação ligada à vida cotidiana e a resolução de problemas. Além disso, de acordo com as diretrizes para a formação de professores (CNE, 2001. CNE, 2002), a proposta da Licenciatura em Educação do Campo enquadra-se perfeitamente nos seus objetivos. Portanto, o argumento da não centralização deste curso na formação por área do conhecimento tem toda a relação com o argumento da descentralização da educação escolar que, segundo as formulações elaboradas majoritariamente no interior do Movimento por uma Educação do Campo, entende a escola como mais um espaço, dentre outros tantos, para a formação dos sujeitos. Portanto, não concordo com a afirmação de que a Licenciatura em Educação do Campo está na contramão dos projetos estatais; exceto pelo fato desta formação específica ser uma exigência dos movimentos sociais do campo. (SANTOS, 2011. P. 216)

A estruturação do currículo por sistema de complexos e por área leva em consideração os nexos, as relações e as contribuições das especificidades do conhecimento historicamente construído para responder e tentar superar as problemáticas suscitadas pelos fenômenos sociais em quatro níveis articulados de estudo: o Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Estudos Específicos; Núcleo das Atividades Integradoras e; o Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos. Estes núcleos se desdobram em: pesquisas didáticas, disciplinas específicas, seminários interativos, estudos independentes, estudos temáticos, oficinas de capacitação pedagógica, oficinas de produção de materiais didáticos, trabalhos de campo e projetos de inovação pedagógica, abertos a experiências.

A Licenciatura em Educação do Campo tem o seu currículo organizado de acordo com seguinte esquema:



Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso, aprovado na Câmara de Graduação (2008).

Podemos perceber pelo esquema acima que buscamos romper com o etapismo na medida em que há a integração de todos os núcleos durante todo o percurso da formação. Trata-se da totalidade do complexo em estudo do primeiro ao último Tempo Escola/Comunidade. O trabalho pedagógico vai acompanhando o desenvolvimento das capacidades de compreensão dos educandos e trabalhando os fenômenos e conteúdos de forma cíclica, cada vez num nível mais aprofundado de construção do conhecimento.

**O Núcleo de Estudos Básicos:** é composto por estudos introdutórios ao pensamento científico, nas várias áreas de conhecimento, com fundamentos epistemológicos, filosóficos, história das ciências, articulados a metodologia do Sistema de Complexos. Visa à reflexão crítica sobre o modo de produção, suas relações sociais e culturais de produção e reprodução da vida, a educação enquanto uma prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da educação. Este núcleo compreende estudos sobre os modos de produção pré-capitalistas; o capitalismo e suas

relações de produção e reprodução da vida; os contextos histórico e sociocultural, abrangendo estudos da totalidade das relações, que fundamentam a compreensão da sociedade, da educação e do trabalho pedagógico; a construção histórica do campo teórico e investigativo da educação do campo no Brasil. Também trabalha o exercício profissional em contextos escolares, no ensino básico – Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio; considerando o trabalho como princípio educativo e as relações entre educação, trabalho e a realidade sociocultural no campo, em suas diferentes manifestações.

**O Núcleo de Estudos Específicos:** refere-se à preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento no Ensino Fundamental anos finais (segundo segmento) e Ensino Médio. Este núcleo traz os fundamentos das áreas do conhecimento, integrando todos os conteúdos de maneira que a atividade docente se instrumentalize e a cada momento pedagógico compreenda a totalidade dos fenômenos. As quatro áreas do conhecimento, eleitas como vitais para os licenciados em Educação do Campo – Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias – organizadas a partir do Sistema de Complexos permanecem integradas com os Complexos eleitos para guiar a construção do conhecimento e intervenção, na perspectiva dialética – Ser humano e sua relação homem-natureza; ser humano e sua relação com o trabalho; ser humano e sua relação com a sociedade; ser humano e educação.

**O Núcleo de Estudos Integradores:** refere-se às atividades complementares à prática docente, como: participação em seminários; estudos curriculares; projetos de iniciação científica; monitoria; extensão; vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional; optativas; estágio curricular. Estas diversas atividades integradoras permitem o contato direto do professor em formação com outros profissionais e pesquisadores que contribuem em criar a conexão entre todas as áreas do conhecimento, ampliando a compreensão de mundo e de sociedade. A ideia aqui é a realização de ações formativas que contribuam para a reelaboração do conhecimento através das experiências dos trabalhadores em geral em diferentes graus de aprofundamento. Os seminários integradores constantemente realizados, por exemplo, permitiram a socialização dos trabalhos de vários pesquisadores de ponta nas áreas e nos conteúdos dos componentes curriculares em desenvolvimento.

**O Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos:** se refere ao estudo das teorias educacionais e pressupostos político-pedagógicos que orientam a ação do professor e para a gestão de processos educativos, escolares e não escolares. Compreende o estudo dos conhecimentos didáticos, de teorias pedagógicas em articulação com as metodologias de ensino, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem;

O Estágio Curricular Obrigatório, que começou a ser cumprido após a integralização de 50% do currículo, busca garantir aos graduandos as condições para a gradativa aquisição de conhecimentos pela inserção no contexto do sistema educativo e da escola, com uma consistente base teórica, política, técnica, pedagógica, moral, ética, política e desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão do Curso. O Estágio Curricular é trabalhado desde então para que se configure realmente como prática de ensino, espaço de exercício da docência sob a ótica de um professor pesquisador.

Esta organização curricular visa garantir que o professor em formação considere as características sócio-políticas de cada fenômeno em estudo, apropriando-se de diferentes linguagens de expressão, comunicação e interação; desenvolvendo habilidades necessárias para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar e superar a realidade concreta a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o saber escolar. Traz ainda a constante utilização da pesquisa para a superação dos problemas encontrados, a utilização de fontes variadas de informação e a busca de conhecimentos novos e necessários à compreensão e superação da realidade através das articulações de ações coletivas.

Segue o esquema de carga horária dos componentes curriculares:

Componentes	Carga Horária
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, que compreendem:</b> <i>Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Estudos Básicos Pedagógicos, Área Códigos e Linguagens / Área Ciências da Natureza e da Matemática.</i></li></ul>	2.172 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Seminários Integradores</b> <i>Integra o Núcleo de Estudos Integradores</i></li></ul>	136 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Optativas - mínimo de duas disciplinas optativas de 68 h</b> <i>Integra o Núcleo de Estudos Integradores</i></li></ul>	136 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Pesquisa e Prática Pedagógica (Corresponde à Prática de Ensino):</b> <i>Integra o Núcleo de Estudos Integradores</i></li></ul>	400 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Estágio Curricular Supervisionado:</b> <i>Integra o Núcleo de Estudos Integradores</i></li></ul>	400 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Trabalho de Conclusão de Curso</b> <i>Integra o Núcleo de Estudos Integradores</i></li></ul>	120 h
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Total</b></li></ul>	3.364 h

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso, aprovado na Câmara de Graduação (2008)

### 3.3 O Processo Seletivo

Estabelecendo a premissa que defendemos o acesso universal ao ensino superior, mas reconhecendo que existem tarefas imediatas, mediatas e históricas na trilha da sociedade sem classes, foi necessário que realizássemos o processo seletivo, já que o PPP (Projeto Político Pedagógico) e PTA (Plano de Trabalho e Execução de Recursos) do curso previam 50 vagas. Foi trabalhoso o processo de elaboração e publicação do edital público (ver anexo), num esforço de tentar garantir um processo seletivo que fugisse dos moldes tradicionais, pois mensurar a possibilidade de participação de um professor do campo no ensino superior é uma tarefa difícil.

Nesta etapa não conseguimos assegurar que o perfil dos ingressos solicitado no edital de seleção contemplasse educadores dos movimentos sociais, como prevê o edital nacional. Após debate na Câmara de Graduação foi aprovado o seguinte perfil do candidato no edital da UFBA:

“O Processo Seletivo é destinado a professores da rede pública de ensino que tenham o ensino médio concluído e não tenham formação de nível superior, com atuação nas escolas do campo das regiões do Recôncavo Sul e Nordeste da Bahia” (Edital LEC na UFBA, 2008).

Assim conseguimos assegurar que os ingressos tivessem atuação profissional na Educação do Campo, mas deixamos de fora educadores de essencial contribuição na trajetória da Educação do Campo que desenvolveram seus trabalhos fora do âmbito do sistema formal de ensino.

Importante pontuar que a Universidade Federal da Bahia contou com o apoio da Universidade Federal do Recôncavo Baiano para fortalecer o curso, assegurando o atendimento em caráter regional para os professores do campo, uma vez que a nossa Universidade tem seus campi na região metropolitana e em outras regiões que não estavam previstas no edital. Assim, a equipe da UFRB foi de fundamental importância para a realização do processo seletivo. Na primeira fase foram realizadas provas no campus de Cruz das Almas, facilitando o acesso inicial dos professores ao pleito para cursar a embrionária Licenciatura em Educação do Campo. Na aula inaugural do curso, dia 21 de agosto de 2008, após todo o processo seletivo e matrícula foi assinado entre os dois reitores um Termo Aditivo de Cooperação Técnica e Científica UFBA e UFRB.

Optamos por uma seleção com duas etapas, esta primeira mais tradicional, no formato de prova escrita (ver anexo), mas com os conteúdos adequados ao contexto do campo brasileiro, e a segunda etapa que consistiu na análise de memoriais, elaborados e enviados pelos candidatos. Esta estratégia serviu para assegurar que os educadores do campo fossem os reais contemplados e para reconhecer o perfil do aluno que se inscreveu para a proposta piloto.

A parte administrativa logística ficou como nos processos tradicionais de seleção: inscrição on-line, tabulação dos dados da inscrição para desencadear as demais etapas do processo em termos quantitativos, divulgação dos locais e horários das provas, distribuição dos candidatos em sala, contratação de fiscais e coordenadores, contratação de professores especialistas para elaboração das provas, correção das provas e divulgação dos resultados. Aqui vale ressaltar que o apoio do Serviço de Seleção da UFBA (SSOA) foi de fundamental importância, nos auxiliou na parte gráfica, com a impressão de todo o material do processo seletivo, e na parte logística, nos ajudando com a vasta experiência em seleção de pessoal.

Com relação às provas de conhecimento, a coordenação do projeto optou por três áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática e conhecimentos específicos.

Assim o fizemos porque não poderíamos incorrer no erro dos processos tradicionais de seleção para o ensino superior (vestibulares) que avaliam os conhecimentos em extensa lista de conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sem o nexos com o futuro profissional pleiteado pelo candidato e sem nexos com a vida real concreta deste. Dessa forma, ainda que algemados pelo tradicionalismo da prova escrita, buscamos priorizar conhecimentos que fossem essenciais para o ingresso na Universidade, respeitando o perfil do projeto que visa atender a demanda dos professores do campo por formação superior. Assim os professores que elaboraram a prova de português e matemática direcionaram as questões para a compreensão acerca do projeto em questão com enfoque nos conhecimentos básicos para escrita e compreensão de textos e na capacidade de compreender os fenômenos que nos circundam sob a ótica matemática. Além destas, a terceira e última prova era de conhecimentos específicos da Educação do Campo, com maior peso entre as provas, abordando questões políticas, legais e pedagógicas. Nesta prova o candidato era avaliado acerca da sua compreensão sobre o projeto de Educação do Campo da classe trabalhadora, que diverge da educação rural que a classe dominante impôs por muito tempo, mas que as conquistas políticas, legais e pedagógicas dos povos do campo objetivam uma guinada para uma educação emancipatória.

Esta etapa de prova escrita se caracterizou por classificatória. Não existia uma quantidade de candidatos que passariam à segunda etapa. Qualquer um que atingisse 50% da prova era habilitado a participar da segunda etapa. A segunda etapa foi caracterizada pela elaboração de um memorial sobre a vida acadêmica e profissional dos candidatos. O objetivo era que pudéssemos perceber através das trajetórias de vida aqueles que mais se encaixam no perfil de professores que laboram no campo brasileiro e que pleiteiam se qualificar e ampliar sua formação, de modo que isto se multiplique em uma melhoria para a Educação do Campo no seu contexto geral.

### **3.4 Perfil da turma**

Fizemos uma pesquisa para o levantamento do perfil da turma piloto através de questionário investigativo e podemos resumir os resultados assim: bastante heterogênea com relação à faixa etária, estado civil e local de origem. Têm entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos, metade é solteira e metade casada, mais de 60% (sessenta por cento) têm filhos, e são oriundos de 17 (dezesete) municípios do recôncavo e nordeste da



Bahia. 70% (setenta por cento) têm renda de até 2 (dois) salários mínimos. 47% (quarenta e sete por cento) tem vínculo a Sindicatos, Associações, Organizações, Movimentos Sociais. 90% (noventa por cento) usam o sistema público de saúde. 30% (trinta por cento) declararam ter problemas de saúde e apenas 10% (dez por cento) utilizam medicamento constante. 30% (trinta por cento) concluíram o Ensino Médio entre 1980 a 1995 e 70% (setenta por cento) entre 1996 e 2005. 75% (setenta e cinco por cento) têm entre 1 (um) a 8 (oito) anos que leciona e 12% (doze por cento) com mais de 15 (quinze) anos de sala de aula.

Com relação às escolas nas quais os licenciandos já lecionam, 70% (setenta por cento) delas têm no máximo 4 (quatro) salas, 10 (dez) professores e 5 (cinco) funcionários. Metade têm no máximo 100 (cem) estudantes, têm cantina e 2 (dois) sanitários. Menos de 20% (vinte por cento) têm quadra e/ou biblioteca. Apenas 10% (dez por cento) têm sala de informática.

### **3.5 Oferecimento de componentes curriculares e infraestrutura de funcionamento**

Para a aprovação o curso, o antigo grupo de trabalho que elaborou o projeto, visitou as unidades da UFBA, explicando a proposta do curso, apresentando o Projeto Político Pedagógico em construção e solicitando a colaboração para o oferecimento dos componentes curriculares. A UFBA abraçou o projeto e conseguimos os aceites dos departamentos em atender às disciplinas do currículo da Licenciatura em Educação do Campo.

Resultado divulgado, candidatos convocados à matrícula, os departamentos foram acionados a atender à demanda da turma recém-ingressa e aqui iniciamos um novo desafio. Num primeiro momento, como não participávamos ainda de nenhum colegiado, não pudemos solicitar disciplinas via sistema (Web) aos departamentos responsáveis. A Coordenação do curso foi aos departamentos dialogar e protocolar a solicitação de disciplinas. Conseguir professores com carga horária disponível para assumir a responsabilidade de novas disciplinas é uma tarefa difícil tarefa frente à situação generalizada das Universidades Federais, onde faltam professores e os que lá estão enfrentam a precarização do trabalho docente. Aqui o desafio é ainda maior, pois se trata de um curso para os povos do campo, em regime de alternância.

É presente a dificuldade em fazer com que o conjunto da universidade se envolva nos projetos que trilham no sentido de reduzir o abismo entre o ensino superior público e a demanda dos trabalhadores do campo por conhecimentos, que os ajudem a superar a situação agrária caótica. Nos primeiros períodos do curso, por exemplo, a coordenação do curso precisou entrar com processo junto à Câmara de Graduação solicitando matrícula de seus estudantes fora do prazo. O longo período entre a solicitação das disciplinas e a negociação entre os departamentos para o oferecimento destas fez com que perdêssemos o prazo, a nossa equipe sempre foi reduzida e, desde este primeiro momento, teve que aprender a fazer coisas que são do trâmite normal da UFBA, mas que o nosso curso não tinha equipe de servidores para assegurar a infraestrutura. Aos poucos fomos aprendendo cada etapa do funcionamento de um curso, contando com o apoio crescente dos demais órgãos e institutos da Universidade que a medida que conheciam o curso passavam a abraçá-lo e contribuir para o seu funcionamento.

Na busca de superação destes gargalos, a coordenação do curso passa a ser membro do Colegiado dos Cursos Especiais na FACED, onde discute institucionalmente os problemas e avanços do curso junto a coordenações de outros cursos, que também são considerados especiais, e passa a ter acesso ao Sistema Web de diálogo entre colegiados, departamentos, Superintendência Acadêmica (SUPAC) e Secretaria Geral de Cursos (SGC). Assim, a solicitação das disciplinas agora passa pelo processo comum a todos os cursos da UFBA. Ainda assim, mantemos a prática de visita e diálogo com os departamentos para esclarecimentos a respeito do curso, seu currículo e seu funcionamento. Atualmente o oferecimento de disciplinas está regularizado junto aos departamentos, entretanto é permanente o desafio do convencimento de professores a aceitarem os componentes curriculares em sua Carga Horária já tão estourada. E é a partir do momento em que os professores abraçam o curso que passamos ao desafio seguinte, de adaptar a metodologia e o conteúdo ao formato do curso e perfil da turma.

O nosso curso, como qualquer outro enfrenta problemas individuais de desempenho e participação nas disciplinas. A turma é heterogênea; desta forma, ainda que em um regime diferenciado de funcionamento, surgem situações que trazem constantes reflexões e encaminhamentos necessários a sua superação. São coisas como problemas de saúde entre os educandos, licenças-maternidade, problemas junto aos locais de trabalho para liberação, atividades familiares, entre tantas outras, que nos trazem o

desafio de reinserir os estudantes nos trabalhos após o período de afastamento e recuperar os conhecimentos trabalhados, ainda que com o prejuízo de não tê-los trabalhado no coletivo, de maneira muito mais eficaz para assimilação.

Como não existem turmas subsequentes, para que os estudantes possam acessar a disciplina novamente, precisamos criar mecanismos de recuperação, como aulas extras, trabalhos extras e acompanhamento individual, o que dificultou a dinâmica do Tempo Escola, que já dura muito quando analisamos que os educandos deixam seus ambientes de origem, nos quais sempre urgem as obrigações e ficam os entes queridos. Foi preciso ampliar a carga horária para os que tivessem pendências nas disciplinas, e o Tempo Comunidade reorganizado para contemplar a recuperação de conteúdos.

Com relação à infraestrutura para a realização dos Tempos Escola, uma das tarefas constantes é a realização de licitações de alojamento, alimentação e espaços de funcionamento, através da FAPEX (Fundação de Amparo e Apoio à Pesquisa e Extensão) que administra os recursos do curso. A UFBA não dispõe de espaço para alojar acadêmicos durante eventos e cursos, apenas as residências universitárias que não comportariam mais cinquenta pessoas. O espaço alugado desde o primeiro Tempo Escola tem sido a Obra Kolping que se caracteriza por ser uma pousada que protagoniza recepção a eventos religiosos. Este local apresenta uma estrutura de dormitórios, refeitório, salão de aulas, lavanderia e fornecimento de refeições, que melhor se adequou aos licenciandos do campo, entretanto em linhas gerais consideramos precárias as condições de alojamento dos educandos. A cada encontro realizamos reuniões de avaliação junto à direção da casa direcionando melhorias conforme solicitação feita em avaliação coletiva no encontro anterior.

Localizada na Boca do Rio, a Obra Kolping fica distante dos campi da UFBA e, por isto, desde o primeiro encontro a coordenação toma o cuidado de incluir atividades curriculares nos laboratórios e linhas de pesquisa da Universidade, assegurando o trânsito dos estudantes pelos caminhos universitários comuns a todos. É certo que esta falta de alojamento nos campi é um problema que pode comprometer o acesso dos povos do campo ao Ensino Superior Público e precisa ser sanado, mas paralelo a isto, para não permanecer no campo das soluções paliativas, nos somamos, na UFBA e nacionalmente, à luta pela construção de alojamentos e tudo que integra uma infraestrutura necessária ao espaço educativo universitário. Nos esforçamos para

garantir o acesso dos estudantes aos diversos espaços formativos da universidade, bem como visitar museus, teatros, praças, monumentos, cinemas e outras atividades de cunho educativo-cultural e, seguindo a linha crítico-superadora, traçamos a luta paralela para a solução dos problemas de forma radical (da raiz). Encaminhamos que a Universidade incluísse em suas metas e orçamento a construção de alojamento e também encaminhamos junto à Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) que aprovou em seus fóruns e reivindica do MEC verbas para a construção destes espaços formativos, com infraestrutura adequada para a demanda da população brasileira que se diversifica a medida que caminhamos neste território de dimensões continentais.

### **3.6 Regime de alternância**

A organização do tempo e espaço em regime de alternância é uma “novidade” na universidade, entretanto o possui base empírica assentada na experiência de décadas da Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e de uma década do Programa Nacional de Educação em Áreas de reforma Agrária (PRONERA). A ideia central é assegurar um percurso educativo que respeite os Tempos das atividades produtivas no campo, como as fases do ciclo agrícola e condições climáticas e que respeite, fundamentalmente, o fato de os educandos serem trabalhadores que não podem disponibilizar seu tempo aos estudos no formato regular de 20 horas semanais.

Na Educação Básica a possibilidade deste regime já está previsto na LDB em seu artigo 23 e no Parecer 001/2006 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) que expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como letivos.

*“A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (...) § 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.” (LDB, Artigo 23)*

A implantação da Licenciatura em regime de alternância, assegura que a formação dos professores do campo conte com um funcionamento alternativo que permita seu ingresso e permanência nas universidades. Além de serem sujeitos imersos na realidade produtiva do campo por residirem neste, os licenciandos em Educação do Campo trabalham num contexto, no qual permanece o constante desafio de construir e solidificar conhecimentos diretamente ligados ao campo, fortalecendo profissões que transformem este local, em local de morada, produção, cultura e tecnologia de ponta no setor produtivo e de garantia de boas condições de vida humana.

Não podemos confundir a alternância com a concepção fragmentada de lógica escolar, colocando o Tempo Escola como tempo de teoria e o Tempo Comunidade o tempo de prática. Não é assim que se organiza e deve funcionar um regime de alternância. Segundo Santos (2008), na concepção da alternância há uma tendência ao construtivismo com influências da Pedagogia Freiriana. E que ao alternativizar demais a educação aponta para uma desvalorização da ciência como elemento de relevante importância para o enfrentamento dos problemas do campo.

Nosso curso funciona com diversas estratégias educativas possíveis de serem transformadas em ação dentro do regime de alternância. Uma das ideias centrais é integrar a atividade escolar à atividade produtiva do educando. Para não consolidar uma prática contraditória às premissas deste regime, foi preciso testar inicialmente qual seria a melhor adaptação ao calendário acadêmico e ao currículo disciplinar previstos no estatuto e regimento da Universidade Federal da Bahia. Desta forma foi necessário garantir a carga horária do tempo escola (presencial) em encontros realizados na Universidade. E, nos primeiros semestres de funcionamento optamos por dividi-lo em dois períodos dentro do semestre letivo. Assim dividimos a carga horária de Tempo Escola obrigatória semestralmente em dois blocos de 15 (quinze) dias. Os estudantes têm o seu deslocamento para a Universidade, seu alojamento e alimentação garantidos com verbas do projeto e sem este pressuposto seria impossível tocar um curso com estas características.

Ao final de cada encontro são realizadas Assembleias Estudantis e reuniões da coordenação do curso com pauta de avaliação do período. Desta forma logo surgiram os problemas do excesso de encontros no calendário dos licenciandos. Eles enfrentam problemas para a liberação nas escolas de origem, já que trabalham em sala de aula

também. Enfrentavam problemas de ordem familiar, pois muitos são os responsáveis pela própria família e os períodos de ausência sempre geram desconforto. Ao final do segundo tempo escola deliberamos que a melhor forma de funcionamento para todos era concentrar o período do Tempo Escola num só bloco e que este fosse localizado no calendário nos prováveis períodos de férias escolares para facilitar a liberação dos professores licenciandos.

Com esta alteração também intensificamos o acompanhamento ao Tempo Comunidade, pois o período entre os encontros aumentara. Dessa forma foi criado o Caderno de Registros do Tempo Comunidade que sistematizou de forma didática o acompanhamento e registro das atividades que seriam consideradas carga horária de formação do curso.

O caderno foi discutido nos primeiros encontros abarcando as contribuições do coletivo envolvido (professores, coordenação e os estudantes) até que o imprimimos em larga escala de modo que os estudantes executassem seus registros com facilidade. O documento é um diário de registro das atividades válidas e que contam carga horária para integralizar o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As atividades do tempo-comunidade que devem ser descritas no caderno de registros estão previstas nas seguintes modalidades:

a) PESQUISA DIDÁTICA – relacionadas às atividades de pesquisa orientadas para fins de estudos individuais, estudos orientados coletivamente, estudos para elaboração de monografias de base. No período em curso pode representar 40% da carga horária total da disciplina.

b) CIRCULOS DE ESTUDOS – relacionados às disciplinas. Cada círculo tem o objetivo de desenvolver tarefas e alcançar objetivos propostos nas disciplinas e áreas de conhecimento. No período em curso pode representar 40% da carga horária total da disciplina.

c) MUTIRÕES – relacionados a eventos e atividades acadêmicas técnicas e científicas a serem decididas, elaboradas, planejadas, implementadas e avaliadas pelo coletivo, a serem desenvolvidas nas regionais ou territórios onde estão localizadas as áreas de atuação dos estudantes professores. Para integralizar as 200h.

d) ATIVIDADES COMPLEMENTARES – diz respeito à participação em eventos relacionados ao curso, devidamente comprovados e que serão posteriormente analisados pela comissão designada pela coordenação pedagógica para convalidar e contar na carga horária para integralizar o currículo. Carga Horária Total de 200 h.

e) VÍDEO-CONFERÊNCIA – São as atividades desenvolvidas à distância, com recursos de tecnologias informacionais e comunicacionais para exposição de conteúdos acadêmicos e orientações de atividades que se desdobram nas escolas, nas comunidades e nos municípios. São, portanto, as formas de comunicação interativas entre dois ou mais participantes do curso separados fisicamente, através da transmissão sincronizada de áudio, dados e vídeo em tempo real. As vídeo-conferências podem ser caracterizadas de duas formas. Vídeo-conferência Ponto a Ponto: apenas entre dois participantes separados fisicamente; Vídeo-conferência Multiponto: entre mais do que dois participantes separados fisicamente.

f) EXCURSÕES ACADÊMICAS. São atividades planejadas de visitas técnicas científicas a diferentes locais de interesse para os estudos, desenvolvidas com monitoramento e acompanhamento de tutores e professores do Curso.

g) PRÁTICA DO ENSINO – Significam atividades de aproximação a docência, relacionadas a inovações pedagógicas, desenvolvidas sob orientação de professores, tutores, monitores do curso. Carga Horária Total de 400 h.

h) ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Compõe o Projeto Político Pedagógico do Curso e deverá cumprir os termos da Lei (11.788 de 25 de setembro de 2008) sobre Estágio Supervisionado que diz “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.” Carga Horária Total 400 h.

O caderno de registros, destas atividades do Tempo Comunidade, continha instruções para seu preenchimento e, principalmente, orientações acerca das premissas e

possibilidades de atividades a serem registradas. Faz-se imprescindível cumprir as seguintes exigências:

1. A atividade a ser registrada deve ser PLANEJADA no TEMPO ESCOLA com os professores responsáveis e ou com as coordenações de áreas ou a coordenação do curso;

2. O que foi desenvolvido na atividade registrada, devidamente testemunhada, com indicação do local, data, assinatura, por parte de monitores, tutores ou pessoa responsável, no local onde esteja sendo realizada a atividade;

3. Os registros feitos no caderno devem ser entregues em cada Tempo Escola para a devida avaliação e validação, uma vez atingidos os objetivos previstos na atividade e cumprida a carga horária estabelecida.

Queremos agora descrever como se desenvolveram os trabalhos de toda a equipe envolvida na execução da Licenciatura em Educação do Campo para dar vida ao curso. A constante pesquisa de acompanhamento e as reuniões e debates deliberativos se davam nas diversas esferas, desde as Assembleias Estudantis aos Encontros Nacionais do PROCAMPO, nos diferentes espaços e tempos envolvidos em toda a construção deste embrionário curso permitiram a construção de um histórico, onde podemos levantar os saltos qualitativos e as problemáticas significativas encontradas e, feitas as análises à luz do método crítico dialético, podemos expressar os entraves políticos, administrativos e pedagógicos e as superações possíveis mediante intervenções sociais de âmbito local e geral e numa perspectiva imediata, mediata e histórica.

As coordenações de área se reuniram e se reúnem periodicamente para debater e encaminhar acerca do funcionamento do curso. Tentaremos aqui listar sinteticamente as diversas “pautas de discussões” de maneira a permitir a visão geral de como o curso foi se construindo a cada tempo em execução.

Com relação aos componentes curriculares do período em execução e do período seguinte: Aqui talvez resida o mais trabalhoso desafio das coordenações, uma vez que envolve desde a discussão inicial nos departamentos da universidade acerca do oferecimento de um componente, para o curso que adota outro regime de



funcionamento e que possui uma base teórico-metodológica pré-definida, quanto a construção junto ao docente responsável do plano de curso do componente, toda a estruturação dos materiais e atividades a serem desenvolvidos. Sempre é necessário reunir os docentes que atuarão no Tempo Escola / Comunidade com a tarefa de formação destes professores, pois é preciso assegurar o caráter integrado do currículo e onde todos trabalhem fincados aos sistemas de complexos e na articulação entre as áreas do conhecimento.

Com relação à estrutura geral de funcionamento de cada Tempo Escola, podemos: Aqui podemos citar o trabalho administrativo de licitação do local apropriado para os encontro, a garantia da alimentação equilibrada e o alojamento adequado. A cada período são realizadas reuniões junto à Fundação que gerencia os recursos para melhoria dos contratos e pagamentos assim como são realizadas reuniões com os prestadores de serviço para melhoria da estrutura oferecida.

Além desta parte que envolve os grandes contratos é preciso pensar cada atividade do Tempo Escola. Atender às solicitações dos professores de materiais necessários para a realização das aulas, desde infraestrutura áudio visual, xerox de materiais, compra de livros, materiais didático diversos, até a reserva de transporte por exemplo, quando as aulas acontecem na universidade ou em outros locais como museus e praças.

### **3.7 Percurso Curricular**

Agora vamos apresentar o currículo desenvolvido na UFBA. Estes são os componentes curriculares oferecidos para a turma piloto da UFBA de acordo com o período da Alternância:

I Tempo Escola / Comunidade (equivalente ao semestre letivo da UFBA de 2008.2)

**EDCB51** – Leitura e Produção de Texto

**EDCB52** – Metodologia Científica

**EDCB53** – Seminários Integradores

**FCH024** – Introdução ao Estudo de História

**FCHD89** – Introdução à Sociologia

---

II Tempo Escola / Comunidade (2009.1)

**EDC B83** – Cultura Corporal  
**EDC287** – Educação e Tecnologias Contemporâneas  
**EDC064** – Prática recreativa do voleibol  
**GEOA86** – Introdução à Geografia

---

III Tempo Escola / Comunidade (2009.2)

**EDCC14** – Didática  
**EDCC15** – Dimensão Estética da Educação  
**EDCC16** – Pesquisa e Prática Pedagógica I  
**EDCC17** – Educação do Campo  
**FCH327** – Sociologia Rural I-A

---

IV Tempo Escola / Comunidade (2010.1)

**MAT038** – Matemática Geral I  
**BIO007** – Biologia  
**QUIA27** – Química Fundamental I  
**EDCC37** – Educação Sócio-Ambiental  
**GEOB25** – Geografia Agrária

---

V Tempo Escola / Comunidade (2010.2)

**EDCC52** - Pesquisa e Prática Pedagógica II  
**EDCC59** - Estágio Supervisionado  
**BIOB17** - Ecologia Geral  
**FIS001** - Física Geral e Experimental  
**FCH001** - Introdução à Filosofia

---

VI Tempo Escola / Comunidade (2011.1)

**BASE COMUM:**

**EDCD89** - Estágio Supervisionado II  
**EDCD91** - Seminários Integradores II  
**EDC291** - Educação de Jovens e Adultos  
**EDCC96** - Pesquisa e Prática Pedagógica III

**LINGUAGENS E CÓDIGOS:**

**LETA31** - Leitura de Produções Artísticas  
**LETA32** - Leitura de Produções da Mídia  
**LETE43** - Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural  
**LETE47** - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:**

**QUIA28** - Química Fundamental II  
**QUIA45** - História e Epistemologia no Ensino de Química  
**FIS122** – Física Geral e Experimental II – E

---

VII Tempo Escola / Comunidade (2011.2)

**BASE COMUM:**

**EDC274** - História da Educação I

**EDC280** - Psicologia da Educação I

**EDCD90** - Estágio Supervisionado III

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:**

**QUI148** - Química Orgânica nas Ciências Naturais

**QUIA42** - Química Fundamental III

**ICS021** - Fisiologia I

**LINGUAGENS E CÓDIGOS:**

**LETA13** - Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa

**LETA21** - A Literatura Brasileira e a Construção da Nacionalidade

**LETC15** - Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil

---

VIII Tempo Escola / Comunidade (2012.1)

**BASE COMUM:**

**EDCA02** - Org. da Ed. Brasileira

**EDCD88** - Est. Supervisionado IV

**LINGUAGENS E CÓDIGOS:**

**EDC304** - Arte-educação

**LETA09** - Oficina de leitura e produção de texto

**LETA20** - Introdução à semântica

**LETA28** - Introdução à análise textual

**LETA29** - Literatura brasileira contemporânea

**LETC28** - Gêneros textuais em língua portuguesa

**LETC37** - Literatura infanto-juvenil

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:**

**MAT039** - Matemática Geral II

**QUI028** - Físico-química V

**QUI032** - Química analítica

**QUIB62** - Oficinas de produção de textos de ensino de química

---

IX Tempo Escola / Comunidade (2012.2)

**BASE COMUM:**

**EDCB91** - Gestão Educacional

**EDCE57** - Pesquisa e Prática Pedagógica IV

**EDCE58** - Trabalho de Conclusão de Curso II

**LINGUAGENS E CÓDIGOS:**

**LETC30** - Literatura Brasileira e outras Línguas

**LETC22** - Tópicos em Análise Sintática

**LETA40** - Oficina de Leitura e Produção de Texto

**CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA:**

**BIOA01** - Introdução à Biologia Comparada

**QUIA47** - Ensino de Química no Contexto

**QUIA50** - O experimento no ensino de química

**QUIB65** - Atividade Prática Orientada 2

---

Os quatro esquemas em anexo (anexos 1, 2, 3 e 4 deste trabalho) que apresentamos pretendem dar uma visão geral do currículo da Licenciatura em educação do Campo em implementação na UFBA. Primeiro o quadro curricular aprovado no Projeto Político Pedagógico, em seguida o que executamos em sua base comum, na área de Linguagens e Códigos e na área de Ciências da Natureza e Matemática.

A partir da análise destes quadros em anexo, evidencia-se que o currículo que foi proposto no projeto piloto foi implantado com êxito. Foram poucas as alterações em termos de componentes curriculares. A interação e colaboração dos diversos departamentos e professores da UFBA envolvidos, bem como as discussões e pesquisas de acompanhamento deram a sustentação teórico-metodológica e permitiram que o desenvolvimento do currículo proposto fosse possível.

O desafio era garantir o caminho pedagógico na trilha do marxismo, com fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica. Além deste, o desafio de trabalhar por área do conhecimento, ainda não experimentado pelo coletivo envolvido, mas que permitiu um avanço já que as discussões partiam do nível basal de nossa própria compreensão acerca do Sistema de Complexos Temáticos e seus desdobramentos na execução de um currículo para a formação de educadores do campo.

Unificamos entre as emendas e metodologias dos componentes curriculares, a base teórica de sustentação do curso e a execução dos espaços de ensino-aprendizagem, de construção do conhecimento, de formação humana em integração desde o planejamento. Importante também foi organizar práticas avaliativas enquanto um processo sistemático, acumulativo e participativo de acompanhamento de todos os tempos e espaços vivenciados.

Segundo a coordenação do curso esta avaliação contínua abrange aspectos qualitativos e quantitativos sob algumas dimensões como, por exemplo, o crescimento da pessoa como ser humano, formação de seu caráter, valores, convivência solidária no coletivo, e participação no conjunto das atividades; como o domínio de conhecimentos gerais, desenvolvimento intelectual e desempenho nas práticas que integram o currículo; aspectos que vêm sendo conquistados ao longo da jornada.

#### 4.0 CONCLUSÕES

É necessário defender uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação (ANFOPE, 2009), articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira. É necessário incentivar e articular ações para o enfrentamento dos demais problemas educacionais que, no seu conjunto, contribuem para os baixos índices educacionais no Brasil, como o são o financiamento, o aparato jurídico, a gestão educacional, a base teórica dos currículos. As diretrizes de formação de educadores não podem estar desarticuladas de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais, o que significa considerar a transição entre o capitalismo para o modo de vida comunista (MARX, ENGELS, LENINI, TROTSKY, 2008). Esta transição não se dará sem alterações na infra e na superestrutura da sociedade onde se expressam a luta de classes, ou seja, a luta que estabelece nexos e determinações entre as relações capital-trabalho, bem como de referências que coloquem a educação para além da lógica do capital (MESZAROS, 2005).

Os problemas que a LEC enfrenta relativos à infra-estrutura e pessoal do quadro qualificado, fazem parte de um conjunto de problemas que as Universidades Federais vêm enfrentando. A expansão de vagas não está acompanhada de um efetivo investimento em infra-estrutura física, equipamentos e recursos humanos. O resultado são prédios carecendo de reformas, falta de prédios, professores e técnicos administrativos, mobiliário adequado e equipamentos de tecnologia avançada. Reconhecendo que a LEC está inserida nestas condições gerais das IFES e em particular a UFBA, uma parte dos problemas que o curso enfrenta dizem respeito à falta de infra-estrutura como o alojamento e local de funcionamento das aulas.

Como demonstra a crítica de Saviani (2009), entre os problemas na implementação de programas de governos está a esporadicidade, descontinuidade e falta de tempo suficiente para gerar a irreversibilidade – o ponto ideal para mudanças significativas. Neste sentido, estamos conseguindo desenvolver um curso superior voltado para os povos do campo onde os avanços mais significativos são de ordem curricular e de produção do conhecimento. A colaboração do quadro de professores efetivos da Universidade têm sido de fundamental importância para dar robustez teórica e avançar nas pesquisas acerca da Educação do Campo. Consideramos uma conquista

que o quadro docente da UFBA tenha assumido a carga horária curricular do curso, dentro de suas cargas horárias de regência, pois isto é um indicador de institucionalização do curso.

O desafio agora é transformar a LEC num curso regular da Universidade, contratar pessoal do quadro para administrar e lecionar no curso e abrir o processo seletivo para o ingresso de novas turmas. Dessa forma estaremos resolvendo uma parte do problema comum a todos os cursos que é a necessária não padronização do percurso dos estudantes, dadas as condições individuais e adversas de vida de sujeitos tão distintos.

Uma das formas mais efetivas de avaliação da efetividade do projeto em execução e da proposta em debate é a análise dos egressos. Como o nosso curso ainda está na sua turma piloto que não concluiu fica pendente esta análise. Entretanto outros cursos como os da UnB e da UFMG já possuem egressos que a priori enfrentaram o problema burocrático, legal de não terem sua profissão de Licenciado em Educação do Campo regulamentado e passam por dificuldades de participação em concursos públicos e regularização dos seus postos de trabalho. Exige-se a adequação da organização curricular às exigências legais para atuação nas escolas públicas, demonstrando a eterna tensão entre os projetos de sociedade, uma vez que se abre uma brecha nos editais públicos à cursos como a Licenciatura em Educação do Campo, que vêm na contramão das pedagogias hegemônicas, mas estes esbarram na estrutura excludente do sistema geral de ensino de ensino público, não emancipatório.

Com relação ao significado mais geral dos primeiros resultados da implementação de um curso superior em Educação do Campo, é preciso resgatar que os documentos de onde nasce a Educação do Campo como reivindicação dos povos e organizações do campo, esta fundamenta-se nos princípios da pedagogia socialista, com formação humana integral, emancipatória, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes.

Assim na licenciatura buscamos contribuir com o trabalho pedagógico e científico, para a construção histórica de uma sociedade, na perspectiva da emancipação

humana, da formação omnilateral<sup>14</sup> e, ainda, contribuir com uma formação de professores para a educação do campo com consistente base teórica e atitude científica, assegurando conteúdos e métodos que abordem os problemas concretos da realidade, articulando as questões mais amplas (a totalidade) com os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento, baseados numa teoria metodológica e do conhecimento materialista histórico-dialético, coerente com o projeto de sociedade que se quer construir.

Considerando enfim que a Educação do Campo respeita a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, admitindo diferentes modelos de organização da educação e funcionamento escolar. Assim, faz-se necessária a construção de consistente base conceitual sobre o campo e sobre a Educação do Campo e de profissionais que disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica.

Considerando o déficit de professores, a insuficiente formação docente, a precária condição de funcionamento da maioria das escolas do campo, o alto número de analfabetos no campo, dentre outros tantos dados que mostram a realidade cruel da educação no campo brasileiro, qualquer iniciativa exitosa em melhorar os indicadores de qualidade de vida através da formação de sujeitos que fazem a diferença na construção de uma sociedade justa, justifica-se e deve ser mantida enquanto conquista que se aperfeiçoa a cada dia.

Em suma, considerando a experiência e a ontogênese do ser humano e a história da educação nas formações econômicas, bem como, a perspectiva de um projeto histórico para além do capital, que estamos decidindo dar rumos e influenciar decisivamente na educação, e na formação dos educadores, enquanto uma possibilidade de influenciar os rumos da formação humana, na perspectiva da emancipação de cada um e da classe trabalhadora como um todo.

Para construirmos o presente texto optamos por mostrar a análise macro das questões que debatemos abordando o contexto histórico social, a questão agrária, a

---

<sup>14</sup>O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p.79), a “omnilateralidade” trata da “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”

educação no modo do capital organizar a vida, as origens e características da educação do campo, o Programa Nacional de Educação do Campo até chegarmos à formação de professores e narrar nossa experiência com a Licenciatura em Educação do Campo.

Da mesma forma, queremos tocar o debate fazendo o caminho inverso: descobrimos que a iniciativa da Licenciatura em Educação do Campo contribui e muito com as perspectivas de instrumentalizar para docência, da aquisição de conhecimentos, da formação humana, da resistência à exclusão dos povos do campo ao que é produzido pela humanidade. Entretanto, se caminhamos no espiral contrário percebemos seus limites, pois a Educação geral está a serviço da classe que domina e mesmo levando a possibilidade deste acesso ao que é de ponta o conhecimento ainda é dosado. Também não se pode dizer que é transformadora uma iniciativa que esbarra nas condições reais de existência dos povos do campo assolados pela miséria e pela exploração. A luta é maior, é por uma derrubada radical do capital e implantação de outro modo de organizar a vida e a produção, só assim sendo possível outra lógica que não a de exploração. Mas caminhando nas contradições e contribuindo com difusão das ideias que vão de encontro aos ideais capitalistas, forjando sujeitos históricos, ou simplesmente, sendo um foco de resistência nos faz ter a certeza que estamos no caminho certo para, no conjunto das ações necessárias, fazer a nossa parte para REVOLUCIONAR.

A partir das lições derivadas da prática em análise à turma piloto, confirmamos as hipóteses levantadas no início da pesquisa, de que é inviável uma educação emancipatória sob a égide do capital.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

A formação de professores do campo voltada para emancipação dos trabalhadores encontrou na sua implantação, através da Licenciatura em Educação do Campo, obstáculos institucionais que apontam para a necessidade do rompimento como



o modo do capital organizar a vida em geral e em especial, a organização da própria universidade. E, por fim, a certeza da necessidade de criar condições objetivas para que a referência teórico-metodológica marxista que efetivamente se consolide como base da formação de professores do campo.

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente grandes descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases vitais, em elemento e coordenação de ordem moral e intelectual. (...) Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é o que realmente modifica o panorama ideológico de uma época. (GRAMSCI, 1978)

Se pecamos no trato com a infinidade de conteúdos específicos, tão importantes para a atual organização da educação brasileira, que supervaloriza o conteúdo em detrimento da compreensão, acertamos com o trato dos conhecimentos filosóficos, pedagógicos onde buscamos instrumentalizar os licenciandos a atuarem na educação de forma que levem na base de cada aula os princípios marxistas, traçando a crítica à atual organização social exploratória, organizando-se pedagogicamente através do sistema de complexos, com base teórica bem estabelecida.

Parafraseando Mançano *“Estas considerações finais são uma pausa no processo de construção do conhecimento. Se as ideias aqui apresentadas forem contribuições efetivas, teremos desdobramentos e continuidade deste debate. Se não forem, a*

*continuidade acontecerá por outros caminhos que construiremos. O importante é que a Educação do Campo ainda jovem e cheia de vida está crescendo. Desde seu nascimento, estamos tentando acompanhá-la. Os conceitos, as categorias e os paradigmas aqui apresentados são possibilidades de leituras desse desenvolvimento. Com certeza não é suficiente, mas sem dúvidas é fundamental". (MANÇANO, 2005).*

Encerro com a seguinte bandeira:

**PÉ FIRME NO CAMPO, E COM ACESSO À UNIVERSIDADE!**

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores do campo no início do século XXI**. Tese de doutoramento defendida em novembro de 2011. UNICAMP, 2011.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ANFOPE. **Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, de 1990 a 2006. (acessados em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> em 19/06/2012)

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

BOTTOMORE, Tom. Luta de classes (verbete). In: BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 223-224.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Educação & Sociedade. v.29 n.105 Campinas set./dez. 2008.

CADERNOS DIDÁTICOS...

CALDART, R. S. **A Educação do Campo**. Texto para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Texto produzido para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Porto Alegre: ENDIPE, 29 de Abril de 2008.

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: A universidade necessária**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2003.

COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.

\_\_\_\_\_. KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; NERY, Ir. (orgs). **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília, nº. 01, 1999.

\_\_\_\_\_. ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, nº. 02, 1999.

\_\_\_\_\_. BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saete. **Projeto popular e escolas do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 03, 2000.

\_\_\_\_\_. KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Saete; CERIOLI, Paulo Ricardo (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 04, 2002.

\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 05, 2004.

CONARCFE. **Documentos Finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores**. 1983, 1986, 1989 e 1990. (acessados em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> em 19/06/2012)

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FELICIO, MUNIR J. “**Contribuição ao debate paradigmático da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário**”. Tese de doutorado, UNESP, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Projeto Histórico, Ciência pedagógica e “didática”**. In: Educação e Sociedade. Ano IX Número 27, Set/1987. São Paulo, Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de fim de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista brasileira de formação de professores – RBFP. Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GIRARDI, Eduardo P. **Proposição teórico-metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Tese de doutorado. FAPESP, Presidente Prudente, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

INEP. **Panorama da Educação do Campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LENIN, Vladimir Il'ich. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Traduzido por José Eudes Baima Bezerra. Brasília; Editora Nova Palavra, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANÇANO, Bernardo F. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais** – I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, de 19 a 22 de setembro de 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural**. (mimeo)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**: tradução de Maria Helena B. Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira<sup>a</sup> ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, I. (2005). **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, janeiro de 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argós, 2008, p. 125-140

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Análise crítica da política do MEC**. São Paulo, Autores Associados, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade vol. 29, núm. 105, UNICAMP, 2008.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional**. 1º edição. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo**. FACED/UFBA: mimeo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>, acesso em 15/06/2012. Salvador, 2011.

TAFFAREL & FREIRE, 2010. **Desafios ao Plano Estadual de Formação de Professores da Educação Básica do Estado da Bahia: Contribuições ao Debate**. Fonte: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>, acesso em: 15/05/2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TITTON, MAURO. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2006.

TRANZILO, Paulo José Riela. **Contribuições teóricas para formação de professores do campo**. Dissertação de Mestrado. FACED, UFBA. Salvador, BA: 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEDRAMINI, Célia Regina. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## ANEXO 01

### QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2008.1

PREVISTO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO APROVADO

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX
FCH 006 Introdução à Sociologia 68 H	GEO ... Introdução à Geografia 68 H	EDC274 História da Educação 68 H	EDC ... Cultura Corporal 68 H	MAT 038 Matemática Geral I 68 H	EDC 291 Educação de Jovens e Adultos 68 H	EDC 280 Psicologia da Educação 68 H	EDC ... Pesquisa e Prática Pedagógica IV 100 H	FCH 170 Sociologia do Trabalho 68 H
FCH 024 Introdução ao Estudo da História 68 H	FCH 001 Introdução à Filosofia 68 H	EDC 140 Didática 68 H	BIO 007 Biologia 68 H	BIO ... Ecologia Geral 68 H	EDC ... Pesquisa e Prática Pedagógica III 100 H	EDC 256 Estágio Supervisionado 100 H	EDC 256 Estágio Supervisionado 100 H	EDC272 Organização da Educação Brasileira 68 H
EDC 306 Leitura e Produção de Texto 68 H	EDC ... Educação do Campo 68 H	FCH 327 Sociologia Rural 1 - A 68 H	EDC 287 Educação e Tecnologias Contemporâneas 68 H	FIS 001 Física Geral Experimental I 68 H	EDC 256 Estágio Supervisionado 100 H	Específico I  Específico II	EDC 292 Introdução à Gestão da Educação 68 H	EDC ... Trabalho de Conclusão de Curso 120 H
EDC ... Metodologia Científica 68 H	EDC ... Pesquisa e Prática Pedagógica I 100 H	GEO ... Geografia Agrária 68 H	EDC ... Pesquisa e Prática Pedagógica II 100 H	EDC 256 Estágio Supervisionado 100 H	Específico I  Específico II	EDC ... Seminários Integradores 68 H	Específico I  Específico II	Específico I  Específico II
EDC ... Seminários Integradores 68 H	EDC 251 Dimensão Estética da Educação 68 H	EDC ... Educação Sócio Ambiental <b>68 H</b>	QUI 134 Química Geral I 68 H	Optativa 4 68 H	Optativa 6 68 H	Optativa 7 68 H	Optativa 8 68 H	Optativa 9 68 H
	Optativa 1 68 H	Optativa 2 68 H	Optativa 3 68 H	Optativa 5 68 H				

## ANEXO 02

### QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2008.1

BASE COMUM CURRICULAR OFERECIDA PARA A TURMA PILOTO

2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
<b>FCHD89</b> Introdução à Sociologia	<b>EDC B83</b> Cultura Corporal	<b>EDCC17</b> Educação do Campo	<b>MAT038</b> Matemática Geral I	<b>BIOB17</b> Ecologia Geral	<b>EDC291</b> Educação de Jovens e Adultos	<b>EDC274</b> História da Educação I	<b>EDCA02</b> Organização da Educação Brasileira	<b>EDCB912</b> Gestão Educacional
<b>FCH024</b> Introdução ao Estudo de História	<b>GEOA86</b> Introdução à Geografia	<b>EDCC15</b> Dimensão Estética da Educação	<b>BIO007</b> Biologia	<b>FIS001</b> Física Geral e Experimental	<b>EDCD91</b> Seminários Integradores II	<b>EDC280</b> Psicologia da Educação I	<b>EDCD88</b> Estágio Supervisionado IV	<b>EDCE57</b> Pesquisa e Prática Pedagógica IV
<b>EDCB51</b> Leitura e Produção de Texto	<b>EDC287</b> Educação e Tecnologias Contemporâneas	<b>FCH327</b> Sociologia Rural I-A	<b>QUIA27</b> Química Fundamental I	<b>FCH001</b> Introdução à Filosofia	<b>EDCD89</b> Estágio Supervisionado II	<b>EDCD90</b> Estágio Supervisionado III		<b>EDCE58</b> Trabalho de Conclusão de Curso II
<b>EDCB52</b> Metodologia Científica	<b>EDC064</b> Prática recreativa do voleibol (Optativa)	<b>EDCC14</b> Didática	<b>EDCC37</b> Educação Sócio-Ambiental	<b>EDCC59</b> Estágio Supervisionado	<b>EDCC96</b> Pesquisa e Prática Pedagógica III			
<b>EDCB53</b> Seminários Integradores		<b>EDCC16</b> Pesquisa e Prática Pedagógica I	<b>GEOB25</b> Geografia Agrária	<b>EDCC52</b> Pesquisa e Prática Pedagógica II				



## ANEXO 03

### QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2008.1

#### LINGUAGENS E CÓDIGOS

2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
<b>FCHD89</b> Introdução à Sociologia	<b>EDC B83</b> Cultura Corporal	<b>EDCC17</b> Educação do Campo	<b>MAT038</b> Matemática Geral I	<b>BIOB17</b> Ecologia Geral	<b>EDC291</b> Educação de Jovens e Adultos	<b>EDC274</b> História da Educação I	<b>EDCA02</b> Organização da Educação Brasileira	<b>EDCB912</b> Gestão Educacional
<b>FCH024</b> Introdução ao Estudo de História	<b>GEOA86</b> Introdução à Geografia	<b>EDCC15</b> Dimensão Estética da Educação	<b>BIO007</b> Biologia	<b>FIS001</b> Física Geral e Experimental	<b>EDCD91</b> Seminários Integradores II	<b>EDC280</b> Psicologia da Educação I	<b>EDCD88</b> Estágio Supervisionado IV	<b>EDCE57</b> Pesquisa e Prática Pedagógica IV
<b>EDCB51</b> Leitura e Produção de Texto	<b>EDC287</b> Educação e Tecnologias Contemporâneas	<b>FCH327</b> Sociologia Rural I-A	<b>QUIA27</b> Química Fundamental I	<b>FCH001</b> Introdução à Filosofia	<b>EDCD89</b> Estágio Supervisionado II	<b>EDCD90</b> Estágio Supervisionado III	<b>EDC304</b> Arte-educação	<b>EDCE58</b> Trabalho de Conclusão de Curso II
<b>EDCB52</b> Metodologia Científica	<b>EDC064</b> Prática recreativa do voleibol (Optativa)	<b>EDCC14</b> Didática	<b>EDCC37</b> Educação Sócio-Ambiental	<b>EDCC59</b> Estágio Supervisionado	<b>EDCC96</b> Pesquisa e Prática Pedagógica III	<b>LETA13</b> Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	<b>LETA09</b> Oficina de leitura e produção de texto	<b>LETC30</b> Literatura Brasileira e outras Línguas
<b>EDCB53</b> Seminários Integradores		<b>EDCC16</b> Pesquisa e Prática Pedagógica I	<b>GEOB25</b> Geografia Agrária	<b>EDCC52</b> Pesquisa e Prática Pedagógica II	<b>LETA31</b> Leitura de Produções Artísticas	<b>LETA21</b> A Literatura Brasileira e a Construção da Nacionalidade	<b>LETA20</b> Introdução à semântica	<b>LETC22</b> Tópicos em Análise Sintática
					<b>LETA32</b> Leitura de Produções da Mídia	<b>LETC15</b> Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil	<b>LETA28</b> Introdução à análise textual	<b>LETA40</b> Oficina de Leitura e Produção de Texto
					<b>LETE43</b> Língua Portuguesa, Poder e Diversidade Cultural		<b>LETA29</b> Literatura brasileira contemporânea	
					<b>LETE47</b> Língua Portuguesa no Ensino Fundamental		<b>LETC28</b> Gêneros textuais em língua portuguesa	
							<b>LETC37</b> Literatura infanto-juvenil	

## ANEXO 04

### QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2008.1

#### CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

2008.2	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
<b>FCHD89</b> Introdução à Sociologia	<b>EDC B83</b> Cultura Corporal	<b>EDCC17</b> Educação do Campo	<b>MAT038</b> Matemática Geral I	<b>BIOB17</b> Ecologia Geral	<b>EDC291</b> Educação de Jovens e Adultos	<b>EDC274</b> História da Educação I	<b>EDCA02</b> Organização da Educação Brasileira	<b>EDCB912</b> Gestão Educacional
<b>FCH024</b> Introdução ao Estudo de História	<b>GEOA86</b> Introdução à Geografia	<b>EDCC15</b> Dimensão Estética da Educação	<b>BIO007</b> Biologia	<b>FIS001</b> Física Geral e Experimental	<b>EDCD91</b> Seminários Integradores II	<b>EDC280</b> Psicologia da Educação I	<b>EDCD88</b> Estágio Supervisionado IV	<b>EDCE57</b> Pesquisa e Prática Pedagógica IV
<b>EDCB51</b> Leitura e Produção de Texto	<b>EDC287</b> Educação e Tecnologias Contemporâneas	<b>FCH327</b> Sociologia Rural I-A	<b>QUIA27</b> Química Fundamental I	<b>FCH001</b> Introdução à Filosofia	<b>EDCD89</b> Estágio Supervisionado II	<b>EDCD90</b> Estágio Supervisionado III	<b>MAT039</b> Matemática Geral II	<b>EDCE58</b> Trabalho de Conclusão de Curso II
<b>EDCB52</b> Metodologia Científica	<b>EDC064</b> Prática recreativa do voleibol (Optativa)	<b>EDCC14</b> Didática	<b>EDCC37</b> Educação Sócio-Ambiental	<b>EDCC59</b> Estágio Supervisionado	<b>EDCC96</b> Pesquisa e Prática Pedagógica III	<b>QUI148</b> Química Orgânica nas Ciências Naturais	<b>QUI028</b> Físico-química V	<b>BIOA01</b> Introdução à Biologia Comparada
<b>EDCB53</b> Seminários Integradores		<b>EDCC16</b> Pesquisa e Prática Pedagógica I	<b>GEOB25</b> Geografia Agrária	<b>EDCC52</b> Pesquisa e Prática Pedagógica II	<b>QUIA28</b> Química Fundamental II	<b>QUIA42</b> Química Fundamental III	<b>QUI032</b> Química analítica	<b>QUIA47</b> Ensino de Química no Contexto
					<b>QUIA45</b> História e Epistemologia no Ensino de Química	<b>ICS021</b> Fisiologia I	<b>QUIB62</b> Oficinas de produção de textos de ensino de química	<b>QUIA50</b> O experimento no ensino de química
					<b>FIS122</b> Física Geral e Experimental II – E			<b>QUIB65</b> Atividade Prática Orientada 2

## ANEXO 05

### TABELA DAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO PROCAMPO 2010 PROCAMPO –

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS	TURMA
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
07	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60		01
22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60		01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco-	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
33			<b>TOTAL PROCAMPO</b>	<b>3358</b>	<b>1.618</b>	<b>56</b>

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, ACESSO EM 12/05/2012.