



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

**JANEIDE BISPO DOS SANTOS**

**QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: TERRITÓRIOS EM DISPUTA**

**SALVADOR**

**2015**

**JANEIDE BISPO DOS SANTOS**

**QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: TERRITÓRIOS EM DISPUTA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Celi Nelza Zülke Taffarel

Co-orientadora: Guiomar Inez Germani

**SALVADOR**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Janeide Bispo dos.

Questão agrária, educação do campo e formação de professores :  
territórios em disputa / Janeide Bispo dos Santos. - 2015.  
252 f.

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

Coorientadora: Guiomar Inez Germani.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,  
Salvador, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Educação rural. 3. Questão agrária. 4.  
Trabalhadores rurais - Educação. 5. Pedagogia crítica. I. Taffarel, Celi Nelza  
Zulke. II. Germani, Guiomar Inez. III. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.71 - 23. ed.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DOUTORADO DE  
JANEIDE BISPO DOS SANTOS, NO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA.

Aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e quinze, às oito horas e trinta minutos, reuniu-se no Auditório I, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Guiomar Inez Germani, Edilson Fortuna de Moradillo, Marcos Antônio Campos Couto, Cláudio de Lira Santos Júnior, Marise Souza Carvalho, Maria Nalva Rodrigues de Araújo, Kátia Oliver de Sá, e por mim, Celi Nelza Zulke Taffarel, orientadora, para julgar o trabalho intitulado: **“QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TERRITÓRIOS EM DISPUTA”** de autoria de Janeide Bispo dos Santos. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADA. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Celi Nelza Zulke Taffarel. Salvador, 30 de setembro de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Cláudio de Lira Santos Júnior.....  
Prof. Dr. (a) Guiomar Inez Germani.....  
Prof. Dr. (a) Edilson Fortuna de Moradillo.....  
Prof. Dr. (a) Marcos Antônio Campos Couto.....  
Prof. Dr. (a) Kátia Oliver de Sá.....  
Prof. Dr. (a) Marise Souza Carvalho.....  
Prof. Dr. (a) Maria Nalva Rodrigues de Araújo.....  
Prof. Dr. (a) Celi Nelza Zulke Taffarel.....

CONFERE COM O ORIGINAL  
DATA: 01.10.2015  
Eliene B. Batista  
Secretária Executiva  
SIAPE: 1659286  
PPGE/FACED/UFBA

## DEDICATÓRIA

À classe trabalhadora do campo e da cidade

## AGRADECIMENTOS

Às minhas avós Lúcia e Tereza, mesmo não estando neste mundo, são as suas histórias quilombolas-camponesas de luta e de resistência que me dão força para lutar por esta classe.

Aos meus pais, Bado e Liêta, por todo amor que me deram. Mesmo sem terem tido acesso ao mundo pela escola, deixaram de comprar comida para comprar livros para que os filhos pudessem estudar – não tenho palavras para qualificar.

Aos meus filhos, Eduardo Américo e Maria Eduarda, pessoas que mais amo neste mundo, um amor que me dá coragem para adentrar na luta por um mundo mais humano.

Ao meu companheiro Antonio Lima por sua vontade de viver, pela forma como tem encarado a vida mesmo convivendo com uma doença incurável. Agradeço-te amor, pelo carinho e respeito que tens por mim.

Aos meus irmãos pelo apoio, mas em particular à minha irmã Jucélia, que foi quem me deu inspiração para ingressar no mundo da pós-graduação, além de ter sido a segunda mãe para os meus filhos e fornecido apoio incondicional nas horas de dor.

À minha querida e eterna orientadora Guiomar Germani, pelo amor, carinho e força que tem me dado, por acreditar em mim... Qualquer coisa que eu escreva aqui será insuficiente para expressar a importância dela na minha vida, sobretudo na vida acadêmica.

À destemida, guerreira e sábia professora Celi Taffarel, uma das pessoas mais humanas com as quais já convivi. Por ela ter sido a bússola que me orientou no caminho de entender o que é o trabalho educativo e qual é a relevância dele para a classe trabalhadora na conjuntura de lutas de classes. Hoje eu sou outra professora!

À amiga Marize Damina, pelo apoio incondicional no processo de construção desta Tese, por ter sido a pessoa com quem eu dialogava, quem lia e relia o que eu escrevia, mas, para além disso, pela sua amizade verdadeira.

À amiga Rosângelis Lima, que sempre foi a amiga nas horas mais tensas de todo meu processo acadêmico.

Às amigas Ana Margarete e Noeli Pertile pelo apoio em Salvador, me concedendo um canto nos seus lares durante o processo de estudo.

À professora Tânia Cerqueira, exemplo de educadora!

Aos colegas do Campus XI, por terem trabalhado por mim para que eu pudesse ter sido liberada das atividades profissionais nos dois últimos anos do curso, em especial os colegas Ana Margarete, Jean, Jussara e Simone.

Aos companheiros do GeografAR pelo apoio constante, principalmente Manu, Edite, Paula e Tiago, e aos companheiros do Grupo LEPEL pela recepção e apoio, mas, sobretudo, aos amigos que conquistei nesta caminhada, como Leonam, Ana Rita e Melina.

Aos professores do Programa de Educação da UFBA pelos debates e pelas novas oportunidades para elevação do pensamento teórico.

Aos professores egressos da LEC pela vontade de colaborar com a pesquisa, em especial Pedro, Elisete, Deise, Railda e Lêda.

## RESUMO

A presente tese refere-se, no mais geral, à problemática da questão agrária brasileira e seus desdobramentos socioespaciais, e, em particular, à formação de professores para a Educação do Campo. Estudou um projeto piloto de formação de professores em Licenciatura em Educação do Campo implementado pela Universidade Federal da Bahia, que teve como base do processo formativo o projeto de escolarização da classe trabalhadora requisitado pelos camponeses brasileiros organizados em movimentos populares de luta na/pela terra, unificados no “Movimento Por uma Educação do Campo”. Assim, o Projeto Político Pedagógico do curso destacou que o intuito da formação foi voltado para elevar a capacidade teórica dos docentes que desenvolvem trabalho educativo em espaços de conflitualidades decorrentes da questão agrária, tendo em vista as estratégias e táticas da reprodução social levantadas pela classe camponesa organizada em movimentos populares de luta na/pela terra na defesa de seus territórios e na luta pela superação do projeto do capital. Recorreu-se aos aportes teóricos do materialismo histórico-dialético para explicar os fundamentos teóricos que explicam as contradições socioespaciais oriundas da questão agrária brasileira, e, do mesmo modo, aos aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para tratar da natureza e da especificidade da educação. O objetivo teórico da tese foi apresentar explicações científicas que sustentam o argumento de que a concretização da Educação do Campo, nos moldes de um projeto societário revolucionário, depende da dimensão teórico-metodológica que orienta a formação dos docentes que trabalham nas escolas do campo. Assim, a pergunta síntese toma como referência o trabalho educativo que é realizado nas escolas de campo pelos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, considerando a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos que guiaram a formação inicial e os que guiam o trabalho pedagógico destes professores nos espaços educativos. O percurso investigativo implicou uma revisão de literatura sobre a produção do conhecimento acerca dos seguintes pontos: produção do espaço geográfico na lógica do capitalismo e na lógica contra-hegemônica; disputas de projetos históricos presentes na análise da questão agrária; nas teorias do conhecimento, nas teorias educacionais e nas concepções de trabalho e de educação. Implicou, ainda, o levantamento, a sistematização e a análise dos dados da atuação dos egressos para posterior discussão sobre os referenciais teórico-metodológicos do percurso formativo e do trabalho docente realizado. Como conclusão do trabalho, reafirma-se a hipótese de que a base teórico-metodológica para elevar a capacidade teórica dos professores para atuarem em um patamar mais elevado em espaços geográficos de conflito, como é o caso do campo brasileiro, é a base que explica o modo de produção capitalista, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve a psique humana e como se organiza, no trabalho pedagógico, a natureza e a especificidade da educação emancipatória a partir da referência marxista.

**Palavras-chave:** Questão agrária; Educação do Campo; Formação de professores; Trabalho pedagógico; Contradições socioespaciais.

## ABSTRACT

This Thesis refers to the most general problem of Brazil's agrarian matter and its Socio-spatial developments, in particular the training of teachers for the Rural Education. It studied a pilot project that trains and graduates teachers in the field of Rural Education, implemented by the Federal University of Bahia, based on the project for schooling of the working class requested by Brazilian farmers organized in popular movements to fight on/for the land, unified in the "Movement for Rural Education". Thus, the Political-Pedagogical Project of the course emphasizes that the goal of the training aimed to raise the theoretical capacity of the teachers who develop educational work in spaces of conflict arising from the agrarian matter. Also considering the strategies and tactics of social reproduction raised by a peasant class organized in popular movements to fight on/for the land in defense of their territories and in the struggle for an overrun in the design of the capital. It resorted to the theoretical contributions of Historical Dialectic-Materialism to explain the rationale and Socio-spatial contradictions from the Brazilian agrarian matter and the contributions of the Didactical Theory systematized by the Historical – Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology to deal with the nature and specificity of Education. The study sought to analyze the return to the social practice of the graduates who come from the course mentioned above, in order to examine the increase in their theoretical capacity across the issues that arise from the Capital Mode, the geographic space and teaching in schools. The theoretical goal of the thesis is to present scientific arguments, considering that the theory is developed as categories of practice, on the route of education and performances of teachers in conflicting formative spaces. The synthesis question concerns to the educational work that the teachers from the graduation course on Rural Education from UFBA developed on the educational spaces based in its theoretical foundation. The investigative path involved literature review on the production and reproduction of geographic areas, land reform and education under the logic of the Capitalist Production Model questioning the Theories of Knowledge, Theories of Development of the Human Psyche and the school social function. It also involved research, systematization and analysis of the performance data of the graduates for further discussion on the methodological and theoretical referential of the training path and the teaching work performed by them. As a conclusion, we reaffirm the hypothesis that the methodological theoretical basis for raising the theoretical capacity of teachers in order to work at a higher level in geographic areas of conflict, such as the Brazilian countryside, is the base that explains the capitalist mode of production, that explains how we became human beings, how the human psyche develops itself, and how the nature and specificity of emancipatory education is explained and organized in pedagogical work, from the Marxist reference.

**Keywords:** Agrarian Matter; Rural Education; Teacher Training; Pedagogical Work; Socio-Spatial Contradictions.

## RESUMEN

La presente tesis se refiere, de manera general, al problema de la cuestión agraria brasileña y sus desdoblamientos socio-espaciales, y en particular, a la formación de profesores de Educación Rural. Fue investigado un proyecto piloto de formación de profesores en la graduación de Profesorado en Educación Rural implementado por la Universidad Federal de Bahía, que tuvo como base del proceso formativo, el proyecto de escolarización de la clase obrera solicitado por campesinos brasileños organizados en movimientos populares de lucha en la/por la tierra, unificados en el "Movimento por uma educação do Campo". Por lo tanto, el Proyecto Político Pedagógico del curso señaló que el objetivo de la capacitación tuvo como reto aumentar la formación teórica de los docentes que desarrollan un trabajo educativo en espacios de conflicto resultantes de la cuestión agraria, frente a las estrategias y tácticas de reproducción social planteadas por la clase campesina, organizada en movimientos populares de lucha en la/por la tierra, en defensa de sus territorios y en la lucha para superar el proyecto del capital. Se recurrió a los marcos teóricos del materialismo histórico y dialéctico para explicar los fundamentos teóricos que justifican las contradicciones socio-espaciales que surgen de la cuestión agraria brasileña y, así mismo, a los aportes de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural para hacer frente a la naturaleza y especificidad de la educación. El objetivo teórico de la tesis fue presentar explicaciones científicas que sostengan el argumento de que la concretización de la Educación Rural, a lo largo de las líneas de un proyecto social revolucionario, depende de la dimensión teórica y metodológica que orienta la formación de los maestros que trabajan en las escuelas del campo. Así, la pregunta síntesis toma como referencia el trabajo educativo que es realizado por los profesores egresos del curso de Profesorado en Educación Rural de UFBA, en las escuelas del campo, considerando la relación entre los fundamentos teóricos y metodológicos que guiaron la formación inicial y los que orientan el trabajo pedagógico de estos profesores en los espacios educativos. El percurso investigativo implicó en una revisión de literatura sobre la producción de conocimiento abordando los siguientes puntos: producción del espacio geográfico en la lógica del capitalismo y en la lógica contra-hegemónica; disputas de proyectos históricos presentes en el análisis de la cuestión agraria; en las del conocimiento, en las teorías educativas y en las concepciones de trabajo y de educación. Resultó aún en una investigación, sistematización y análisis de los datos de actuación de los egresos para una posterior discusión sobre los referenciales teórico-metodológicos que tratan a respecto del percurso formativo y del trabajo docente realizado.

Como conclusión de este trabajo se confirma la hipótesis de que la base teórico-metodológica para elevar la capacidad teórica de los profesores, a fin de trabajar en un nivel superior en las zonas geográficas de conflictos, como el campo brasileño, es la base que explica cómo se progresa el modo de producción capitalista, explica cómo nos convertimos en seres humanos, cómo se desarrolla la psique humana y, como se explica y se organiza en el trabajo pedagógico la naturaleza y especificidad de la educación emancipadora, desde la referencia marxista.

**Palavras-clave:** Cuestión agraria; Educación Rural; Formación de profesores; Trabajo pedagógico; Contradicciones socio-espaciales.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Espacialização das formas de acesso à terra na Bahia, 2010   | 38 |
| Figura 2 – Espacialização dos conflitos por terra na Bahia, 2011  | 39 |
| Figura 3 – Índice de Gini e local de resgate de trabalhadores em condições análogas à de escravo no estado da Bahia, 2012 | 40 |
| Figura 4 – Localização dos municípios de atuação profissional dos egressos da LEC/UFBA no estado da Bahia                 | 64 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Ocupação das terras rurais, segundo a condição do produtor, 2006 (%)  | 34  |
| Gráfico 2 – Demonstrativo comparativo da agricultura brasileira (2006)  | 35  |
| Gráfico 3 – Demonstrativo de distribuição dos recursos da União (2014)  | 43  |
| Gráfico 4 – Síntese do plano educativo da LEC/UFBA  | 148 |
| Gráfico 5 – Comparativo da compreensão da questão agrária antes e depois do curso   | 153 |
| Gráfico 6 – Comparativo do percentual de envolvimento dos professores egressos da LEC/UFBA com as organizações sociais locais antes e depois do curso | 156 |
| Gráfico 7 – Relação entre o TCC dos egressos da LEC e as categorias teóricas  | 168 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Estabelecimentos agropecuários por grupos de área total do Brasil, 1980 a 2006                                    | 33  |
| Quadro 2 – Disposição quantitativa dos egressos da LEC/UFBA, por município   | 63  |
| Quadro 3 – Sistematização dos dados da estrutura fundiária dos municípios dos egressos da LEC/UFBA                           | 72  |
| Quadro 4 – Sistema de Complexos estruturantes do curso de LEC/UFBA, 2008   | 127 |
| Quadro 5 – Professores pesquisados distribuídos por área de conhecimento de formação final                                   | 184 |
| Quadro 6 – Demonstrativo dos critérios avaliativos por categoria de análise  | 185 |
| Quadro 7 – Síntese das análises referentes à consistência da base teórica do trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA, 2015 | 187 |
| Quadro 8 – Análise da teoria pedagógica no trabalho dos docentes egressos da LEC/UFBA, 2015                                  | 208 |
| Quadro 9 – Relação entre o trabalho docente dos egressos da LEC e a defesa da reforma agrária                                | 214 |

## LISTA DE ANEXOS

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| Anexo 1 | Quadro Síntese da Prática Social Inicial do Professores-alunos da LEC/UFBA, 2008 | 242 |
| Anexo 2 | Quadro Síntese da Prática Inicial dos Professores- alunos da LEC/UFBA, 2009      | 243 |
| Anexo3  | Síntese da Prática social inicial dos egressos da LEC, 2013                      | 246 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL – Comissão Econômica da América Latina
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação,
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- EFA – Escola família Agrícola
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FACED – Faculdade de Educação
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LEC – Licenciatura em Educação do Campo
- LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
- MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PEC – Projeto Especial de Colonização  
PIB – Produto Interno Bruto  
PIRLS – Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro  
SAEB – Secretaria da Administração do Estado da Bahia  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TIMSS – Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência  
TOPA – Programa Todos pela Alfabetização  
UB – Universidade de Barcelona  
UnB – Universidade de Brasília  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | <b>INTRODUÇÃO</b>   | 19 |
| 1.1   | PROBLEMA DE PESQUISA  | 20 |
| 1.2   | A TESE  | 24 |
| 1.3   | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS   | 25 |
| 2     | <b>A PRÁTICA SOCIAL INICIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:<br/>PROPOSTA DA LEC E REALIDADE DOS PROFESSORES-ALUNOS</b>          | 29 |
| 2.1   | A REALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E AS<br>IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS NO CAMPESINATO                                 | 32 |
| 2.2   | A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL<br>CONTEMPORÂNEO   | 42 |
| 2.3   | AS IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS DA ESCOLA BURGUESA<br>PROPOSTA PARA A CLASSE TRABALHADORA                                     | 46 |
| 2.4   | “O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO” E A PROPOSTA<br>DE EDUCAÇÃO COMO TÁTICA DE ENFRENTAMENTO À QUESTÃO<br>AGRÁRIA       | 51 |
| 2.5   | A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES<br>NA LEC/UFBA E AS DEMANDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS                   | 58 |
| 2.6   | A PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS PROFESSORES-ALUNOS DA<br>LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFBA                                | 62 |
| 3     | <b>A PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS FRENTE<br/>AO DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO<br/>CAMPO</b> | 76 |
| 3.1   | AS BASES TEÓRICAS DA PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA<br>SOCIOESPACIAL NA CONJUNTURA DA LUTA DE CLASSES                           | 77 |
| 3.2   | AS CONTRADIÇÕES SOCIOESPACIAIS E OS CONTRASSENSOS<br>INTERPRETATIVOS DE UMA MESMA QUESTÃO: A QUESTÃO<br>AGRÁRIA             | 80 |
| 3.2.1 | <b>Problematizando a renda da terra para explicar a questão agrária</b>   | 84 |
| 3.2.2 | <b>A luta de classes e os contrassensos interpretativos da questão agrária</b>  | 87 |
| 3.3   | OS GRUPOS SOCIAIS CAMPONESES NAS FRONTEIRAS   | 91 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
|       | TERRITORIAIS QUE DELIMITAM O CAMPESINATO E O AGRONEGÓCIO  |     |
| 3.3.1 | <b>A especificidade do campesinato no Brasil</b>  | 91  |
| 3.3.2 | <b>A ação do capital sobre o campesinato brasileiro na contemporaneidade</b>  | 92  |
| 3.4   | A POSTURA DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE À QUESTÃO AGRÁRIA E AO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA   | 95  |
| 3.4.1 | <b>O Estado no atual contexto político-econômico</b>  | 98  |
| 3.4.2 | <b>A política neoliberal brasileira e suas implicações nas políticas agrícolas e agrárias</b>   | 100 |
| 3.4.3 | <b>A política de Estado vigente no Brasil e seus impactos na educação</b>   | 105 |
| 4     | <b>A INSTRUMENTALIZAÇÃO DELIMITADA PELA LEC/UFBA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS DE LUTAS POPULARES NA/PELA TERRA</b> | 110 |
| 4.1   | 4.1 TRABALHO, PROCESSOS SOCIAIS E ESPAÇO GEOGRÁFICO   | 111 |
| 4.1.1 | <b>A especificidade do trabalho educativo</b>   | 122 |
| 4.2   | O SISTEMA DE COMPLEXO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA  | 124 |
| 4.3   | BREVE SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO   | 131 |
| 4.4   | A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA: ENTRE A POSSIBILIDADE E A REALIDADE  | 144 |
| 5     | <b>INDICATIVOS DA APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS EGRESSOS DA LEC/UFBA</b>  | 151 |
| 5.1   | A COMPREENSÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA E A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA LEC/UFBA NOS MOVIMENTOS DE LUTA DE CLASSE   | 151 |
| 5.2   | O SEMINÁRIO AVALIATIVO DA LEC/UFBA E AS REVELAÇÕES DOS EGRESSOS   | 158 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 5.3     | AS CONSTATAÇÕES DA BASE TEÓRICA NA PESQUISA DIDÁTICA  | 166 |
| 6       | <b>A PRÁTICA SOCIOESPACIAL DOS PROFESSORES EGRESSOS DA LEC/UFBA E O DESAFIO DE EFETIVAR O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA</b>       | 174 |
| 6.1     | SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA   | 175 |
| 6.2     | A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO EDUCATIVO REALIZADO PELOS EGRESSOS DA LEC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA | 182 |
| 6.2.1   | <b>A análise do trabalho pedagógico realizado pelos professores egressos da LEC/UFBA frente às conflitualidades socioespaciais</b>                  | 182 |
| 6.2.1.1 | A consistência da base teórica  | 186 |
| 6.2.1.2 | A concepção de teoria educacional   | 202 |
| 6.2.1.3 | A teoria pedagógica no trabalho docente   | 207 |
| 6.2.1.4 | O trato dado às questões agrárias e agrícolas no trabalho pedagógico  | 213 |
|         | <b>CONSIDERAÇÕES: A TESE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE RETORNO À PRÁTICA SOCIAL</b>  | 225 |
|         | <b>REFERÊNCIAS</b>  | 233 |
|         | <b>ANEXOS</b>   | 242 |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente tese situa-se, no mais geral, entre as que estudam a formação de professores, especialmente para as escolas do campo e, particularmente, no estudo dos desdobramentos da formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do trabalho docente realizado pelos professores egressos deste curso.

O estudo que deu origem a esta tese tomou como ponto de referência a atual realidade socioespacial construída nos lastros do modo de produção capitalista. Portanto, compreendeu que tal realidade é estabelecida a partir da luta de classes que está inserida no movimento das práticas socioespaciais. Nesse sentido, a realidade é interpretada como resultado e processo do movimento das práticas socioespaciais nas suas historicidades, tensões, contradições e conflitualidades.

Sendo assim, o olhar desta tese foi direcionado para tal conjuntura com o intuito de apreender, no movimento dos processos socioespaciais, a realidade acerca da educação escolar e da formação de professores. Pode-se considerar que a educação e a formação de professores também são práticas socioespaciais; por isso, quando ambas são colocadas nas historicidades, tensões, contradições e conflitualidades, obtém-se uma realidade que expressa concepções e movimentos tanto convergentes como divergentes. São movimentos que resultam do fato da sociedade estar organizada em classes sociais; pela própria natureza do modo de produção capitalista, elas se constituem a partir da exploração da classe que fornece a força de trabalho pela classe que é proprietária dos meios de produção. Por causa dos problemas socioespaciais decorrentes desse processo, muitos indivíduos da classe trabalhadora reagem à situação de exploração e degradação do ser humano decorrente da dinâmica socioespacial oriunda das relações capitalistas, propondo ações que vão em direção a outro projeto de sociedade. Tais concepções expressam os sentidos antagônicos das classes sociais no que se refere à construção da sociedade; conseqüentemente, são caminhos que se divergem no projeto de sociedade que está sendo construído. Nessa conjuntura de lutas de classes, situa-se a questão agrária brasileira e suas implicações socioespaciais sobre a classe trabalhadora camponesa.

Com base em tais demarcações, esta tese estudou um projeto piloto de formação de professores: o da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), implementado pela UFBA no

período de 2008-2013<sup>1</sup>. Tal projeto foi proposto para formar professores para escolas do campo com base nas demandas levantadas pela classe trabalhadora camponesa. Esse grupo social, organizado em movimentos sociais voltados para as lutas populares, demarca a Educação do Campo como uma possibilidade tática de preparação da classe para enfrentar os impactos que os processos sociais capitalistas têm provocado no camponês e no campesinato.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEC/UFBA foi possível constatar que os propósitos formativos e a dimensão teórico-metodológica do curso estão de acordo com a concepção de Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais de lutas populares. Com base nessa constatação, o intuito desta tese foi analisar, no trabalho educativo dos professores egressos da LEC/UFBA, os fundamentos teórico-metodológicos que guiam tais práticas no que diz respeito às concepções de homem, de sociedade, de educação e de campo que estão sendo defendidas no movimento da realidade a partir das suas historicidades, contradições, lutas e tensões.

Portanto, analisou-se a relação entre a dimensão teórico-metodológica, que conduziu a formação dos professores no projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo concretizado pela UFBA, e a concepção que guia o trabalho dos professores egressos da LEC nas diversas fronteiras da educação no estado da Bahia. O objeto da investigação, que permitiu relacionar conhecimento, formação humana e trabalho educativo, é a formação de professores para a escola do campo.

Feita a delimitação do objeto desta tese, apresenta-se, no ponto seguinte, o problema de pesquisa, considerando o movimento entre a formação que foi proposta pela UFBA na LEC e o trabalho docente que está sendo realizado pelos professores egressos do referido curso.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Os dados do Censo Escolar obtidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013 indicam que 82,8% da população brasileira que está matriculada na Educação Básica estuda em escolas da rede pública. Isso quer dizer que os professores brasileiros, na sua maioria, trabalham na rede pública de ensino. Sabe-se que a escola pública brasileira é a escola da classe trabalhadora. A classe trabalhadora camponesa brasileira, organizada em movimentos sociais de luta na/pela terra, compreende que a escola que lhe é proposta não garante elevação

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/licenciatura-em-educacao-do-campo>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

do pensamento teórico, do mesmo modo que compreende que existem problemas na formação dos professores que lecionam nessas escolas. Assim, rejeita o ensino e a formação docente nos moldes da classe dominante e propõe a Educação do Campo, entendida enquanto projeto de escolarização e emancipação humana na perspectiva da classe trabalhadora. Nota-se que a Educação do Campo não sai da escola, mas da classe trabalhadora camponesa organizada, a qual, ao analisar a realidade do ensino escolar que lhe é oferecido, constata que o que está sendo ensinado nas escolas não permite a crianças, jovens e adultos a elevação do pensamento teórico para compreender a realidade enquanto totalidade. Com isso, há uma limitação da formação da consciência de classe e da formação política.

Assim, a Educação do Campo toma como referência a realidade socioespacial oriunda da questão agrária e da luta de classes, na defesa da reforma agrária e de uma formação de professores que possam contribuir para uma nova forma de escola – uma escola que dê conta da formação humana, situação que não acontece no formato de escola vigente. Parte-se do princípio tático de que, para mexer no formato da estrutura socioespacial, incluindo aí o formato da propriedade da terra, é também preciso mexer no currículo escolar, pois a classe trabalhadora precisa conhecer a realidade das contradições socioespaciais na sua raiz. Quem é a instituição que transmite os conhecimentos sistematizados? A escola. Mas por que a escola não tem garantido esse conhecimento? Identifica-se o ponto nodal da questão: a formação de professores – os profissionais que tratam do trabalho educativo. Ora, a formação de professores tem sido conduzida a partir de diretrizes que garantam um ensino escolar fundamentado nos princípios da formação humana? Não! A forma como os professores brasileiros têm sido formados se dá com base na concepção de escola e de educação que está sendo requisitada pela classe camponesa organizada em movimentos sociais? Não! Por isso, afirma-se que existem dois projetos de sociedade, de educação, de campo e de formação de professores em disputa.

Considerando as implicações das estratégias e táticas dos processos sociais hegemônicos na reprodução social, na (re)produção do espaço e na educação, o PPP/LEC/UFBA se posicionou dentro de uma concepção que tem como meta implementar um projeto de formação docente, cujas estratégias e táticas têm como finalidade a superação do projeto histórico capitalista, conforme delimitado pelos movimentos sociais de lutas populares unificados em um único movimento, o “Movimento Por uma Educação do Campo”. Com base na realidade vivida pela população camponesa, esse coletivo de movimentos sociais e entidades representativas propôs uma formação docente cujo percurso formativo deveria ser conduzido por processos, com intenções que visassem um ensino e uma formação de

professores que pudessem contribuir com seu propósito. Por isso, no que se refere ao PPP, tanto a dimensão teórico-metodológica quanto a político-pedagógica almejavam atacar a pseudoconcreticidade da política de formação de professores, bem como a concepção de educação e de ensino presente nas escolas brasileiras, em especial aquela voltada para a classe trabalhadora. Assim, a LEC/UFBA defendeu a educação como o conjunto das ações exercidas por uns homens sobre outros homens, com o fim de que estes se apropriassem das forças materiais e espirituais produzidas no curso da experiência sócio-histórica de forma real, na sua raiz.

Para que isso pudesse se concretizar, o materialismo histórico-dialético foi o método e a teoria do conhecimento utilizado como matriz filosófica norteadora do pensamento. Já a teoria educacional foi conduzida pelos princípios da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tais pressupostos foram considerados pelo PPP/LEC/UFBA como os mais qualificados para orientar o processo de apreensão da realidade na sua essência. E, do mesmo modo, os mais qualificados a contribuir para formar professores nos princípios da formação humana, haja vista que o objetivo maior é que estes professores constituam-se em militantes culturais no âmbito das escolas e nas diferentes comunidades, na defesa de uma educação que garanta, aos sujeitos do campo, acesso ao conhecimento historicamente negado pela escola de dominação burguesa.

De acordo com o PPP/LEC/UFBA, o acesso a esse conhecimento é condição *sine qua non* para que os indivíduos possam elevar o grau de elaboração do pensamento avançando do pensamento empírico para o pensamento científico, do pensamento sincrético ao sintético, e assim desenvolver a consciência de classe com formação política para que possam se inserir nas lutas revolucionárias, tendo em vista o enfrentamento da questão agrária e das diferenças sociais estabelecidas e impressas por ela no espaço geográfico brasileiro. E, a partir de tal condição, tornarem-se sujeitos produtores do espaço.

Aplicando os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica – conforme delimitação feita por Saviani (2005) – ao curso piloto de LEC/UFBA (1 - Prática social inicial; 2 - Problematização; 3 - Instrumentalização; 4 - Catarse; e, 5 - Prática social final), nota-se que, no atual momento, o referido curso situa-se no passo de número cinco, pois já passou por todos os processos. Contudo, sabe-se que todos os processos também estão inseridos nesse último momento, e é por isso que o olhar desta tese esteve voltado para observar e analisar o retorno à prática social do PPP e da formação dos professores nos espaços da docência, haja vista que o objeto deste estudo é o trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA.

A problemática delimitada na presente tese está baseada na necessidade vital do acesso, por parte dos professores, ao conhecimento clássico que possibilita a elevação do pensamento teórico, objetivando a intervenção na formação humana de crianças, jovens e adultos das escolas do campo, cuja situação de disputa na luta de classes concreta do campo brasileiro se expressa nos projetos de desenvolvimento do agronegócio e do campesinato.

Em síntese, a pergunta que contém a tese em sua resposta diz respeito aos rumos da formação de professores na contemporaneidade, considerando as contradições socioespaciais postas pelo modo de produção capitalista e as conflitualidades decorrentes da questão agrária. Além disso, foram analisados os rumos da política educacional brasileira e a relevância de uma formação docente para fins de qualificação do trabalho docente, pois, a partir da fundamentação em determinado referencial teórico, dar-se-ia condições para que a classe trabalhadora, do campo ou da cidade, pudesse compreender o contexto socioespacial e tomar posição política na luta de classes.

Com base nesse contexto, o problema específico da pesquisa situa-se no entorno da formação de professores na perspectiva dos movimentos populares de luta na/pela terra, tendo em vista observar e analisar as implicações dessa formação para o trabalho docente, no que diz respeito à elevação do conhecimento teórico frente à realidade e ao fortalecimento das lutas pela reforma agrária. Não obstante, deve-se considerar esse processo em seu movimento, na conjuntura da realidade tensa, contraditória e conflituosa, própria de uma sociedade dividida em classes sociais. A questão investigada será orientada pela seguinte pergunta síntese: **Considerando a questão agrária posta no campo brasileiro, bem como a problemática da formação de professores para a escola da classe trabalhadora camponesa, quais as contradições e possibilidades de intervenção dos egressos, formados num curso de Licenciatura em Educação do Campo com base no referencial teórico crítico, na perspectiva da formação humana, no que se refere à elevação do pensamento teórico e ao enfrentamento da questão agrária?**

Na tentativa de orientar as respostas da questão primária, seguem algumas questões secundárias, tais como: Qual é a realidade atual sobre a questão agrária no Brasil? Qual é a realidade da escola do campo e da educação do campo presente no território brasileiro na atualidade? Qual é a realidade da formação de professores em geral e em especial dos professores que atuam na educação da classe trabalhadora? O que demonstra a proposta da UFBA no curso de Licenciatura em Educação do Campo? Como os egressos do LEC/UFBA têm se posicionado frente à questão agrária e às conflitualidades que são territorializadas a partir dessa questão? Quais são os subsídios do trabalho pedagógico realizado pelos egressos

da LEC/UFBA nas escolas do campo e nas comunidades, no enfrentamento à lógica hegemônica que teceu o arranjo do espaço agrário local? Que elementos podem ser identificados no trabalho realizado pelos professores, advindos da formação na LEC/UFBA, que permitem construir a unidade da luta, com a proposição de outro projeto histórico para a classe trabalhadora do campo e da cidade no Brasil? Qual é o trato que os professores egressos da LEC/UFBA têm dado à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural, base de sua formação, na organização do trabalho pedagógico e da didática ao longo do trabalho docente? Que concepção de campo está sendo disputada no trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA?

Essas questões permearam o trabalho e permitiram a elaboração da síntese conclusiva da tese que objetivou identificar, na realidade da questão agrária do campo brasileiro, assim como na problemática da formação de professores para a escola da classe trabalhadora camponesa, as contradições e possibilidades de intervenção dos egressos, formados no curso piloto de Licenciatura em Educação do Campo da FAGED/UFBA, considerando a base referencial teórico-crítica na perspectiva de formação humana, para verificar o grau de elevação do pensamento teórico e o enfrentamento da questão agrária.

Para materializar o objetivo geral foram analisados dados oficiais que retratam a realidade da educação, da estrutura fundiária e da formação de professores no Brasil. Isso implicou investigar as contribuições que os professores egressos da LEC/UFBA têm dado para o processo de implementação de uma Educação do Campo, a qual visa enfrentar a questão agrária e as conflitualidades territorializadas nos espaços de atuação profissional. Implicou, ainda, a análise do trabalho realizado pelos docentes egressos da LEC/UFBA – qual seria, afinal, o trato que estes têm dado à pedagogia histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural no processo de organização do trabalho pedagógico e da didática.

## 1.2 A TESE

Com base nessas explicações, defende-se a tese de que o aspecto estruturante de uma proposta de educação para a classe trabalhadora, que esteja em luta almejando a transformação social, relaciona-se com uma formação docente consonante com seu projeto de sociedade. Esse projeto, quando estabelecido, contrapõe-se ao projeto capitalista que está em vigência; assim, defende-se que a Educação do Campo é uma tática de formação de professores com vistas a um ensino escolar fundamentado numa teoria pedagógica que

permita à classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, ter acesso a condições de humanização e entender a questão agrária como estruturante das demais questões socioespaciais. Desse modo, é imprescindível uma formação de professores fundamentada numa consistente base teórica, cujos trabalhos pedagógicos possam dar suporte aos alunos para se apropriarem dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, elevarem as funções psíquicas superiores frente às expressões fenomênicas da realidade concreta. Assim, entenderão a lógica que faz com que o capital se arranje no espaço e as táticas que são usadas para manter o domínio e o enfraquecimento das lutas de classes. Para isso ser consolidado, defende-se as contribuições: 1) do materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento para explicar a realidade concreta; 2) da psicologia histórico-cultural, para explicar como se dá o processo de apropriação e objetivação da realidade; 3) das bases teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico e no trato dado ao conhecimento; e 4) dos conhecimentos da ciência geográfica, para explicar as contradições socioespaciais advindas da questão agrária.

### 1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objeto deste estudo será analisado no movimento contraditório no qual a realidade é construída. Tal antagonismo está situado em meio a tensões, contradições e conflitualidades. As categorias de análise serão realidade, contradições e possibilidades. A possibilidade, como peculiar ao materialismo histórico-dialético, indica caminhos para a superação.

A investigação foi sustentada por um conjunto de pesquisas concomitantes. Além da pesquisa bibliográfica, que deu sustentação teórico-conceitual, fez-se um estudo de documentos que tratavam do posicionamento do camponês no movimento da prática social, na defesa da reforma agrária e na consolidação do projeto de Educação do Campo. Assim, demarcou-se a concepção de Educação do Campo que é defendida pelos movimentos sociais camponeses de lutas populares. Nessas demarcações, pontuou-se as concepções de homem, de sociedade, de educação e de campo que estavam sendo propostas pelos movimentos e disputadas no âmbito da prática socioespacial.

Este estudo deu subsídio para se analisar o PPP/LEC/UFBA tendo em vista a associação dos pontos de consonância com o projeto de Educação do Campo da classe trabalhadora organizada em movimentos sociais populares de luta na/pela terra. Após essa análise, partiu-se para dentro da LEC: os documentos que compõem o banco de dados do

curso foram analisados com o intuito de identificar quem são os egressos, onde moram, onde trabalham e, mais especificamente, em que condições de aprendizagem eles ingressaram na LEC (no que se refere ao acúmulo de conhecimento), qual a concepção de projeto histórico defendida e quais os posicionamentos nas lutas populares em defesa da reforma agrária.

Nos documentos que constituem o banco de dados da LEC, arquivados nas dependências do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL)<sup>2</sup>, consultou-se a Pesquisa Didática, os relatórios das atividades de retorno realizadas no tempo-comunidade, os projetos de intervenção das áreas de conhecimento, as atas dos encontros de formação nas áreas de conhecimento, as mídias audiovisuais com gravações dos seminários, das palestras e das oficinas de formação<sup>3</sup>, e vídeos das aulas ministradas e das defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A análise desses documentos permitiu fazer constatações não apenas da prática social inicial dos egressos na condição de professores-alunos da LEC, mas também das condições em que o curso foi implementado na conjuntura da política pública, na estrutura da UFBA e na realidade do quadro docente e discente.

De posse desses dados, recorreu-se ao banco de dados do Grupo de Pesquisa “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural” (GEOGRAFAR)<sup>4</sup>, com o intuito de analisar a estrutura fundiária dos municípios de morada e atuação profissional dos, então, professores-alunos da LEC, bem como as formas de acesso à terra presentes naqueles municípios. Assim, a pesquisa empírica foi realizada em vários municípios de atuação profissional e será detalhada nos capítulos 2 e 5.

Para identificar os professores egressos da LEC que contribuíram com a pesquisa e, ao mesmo tempo, manter o anonimato, eles foram classificados por sexo e organizados em dois

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Esta tese está inserida na linha de Educação do Campo, cujos estudos são direcionados para as problemáticas e tensões oriundas das contradições existentes entre o projeto político de educação inserido nas escolas do campo a partir dos interesses hegemônicos e o projeto de Educação do Campo pensado pelos camponeses. Enfatizam-se os estudos sobre organização do trabalho pedagógico, formação de professores, produção do conhecimento e políticas públicas.

<sup>3</sup> Vale salientar que esses seminários foram ministrados por nomes de expressão nacional no que se refere à dimensão da teoria do conhecimento, da teoria pedagógica e da teoria educacional, a exemplo de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Luis Carlos de Freitas, Lígia Martins, Silvio Gamboa, Roseli Caldart e Bernardo Mançano, dentre outros.

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da UFBA. O grupo congrega as pesquisas que têm como proposta analisar o processo de (re)produção do espaço geográfico no campo baiano, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades. Assim, entende a realidade enquanto totalidade em movimento que adquire concretude pela materialização espacial da prática social. Essa compreensão permite tanto o aprofundamento de análises específicas quanto conflui, obrigatoriamente, para entender seus nexos e suas articulações com outras perspectivas, o que define a interdisciplinaridade como eixo da abordagem teórico-metodológica, sem perder de vista a base teórica da ciência geográfica (ver a respeito no site: [www.geografar.ufba.br](http://www.geografar.ufba.br)).

grupos: o grupo dos professores e o grupo das professoras. Os nomes, após serem dispostos em ordem alfabética, foram substituídos por números. Como dos 46 egressos são 39 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, foram identificados como Professor 1 ao Professor 7 e Professora 1 à Professora 39.

A organização da exposição do texto tomou como referência a proposta de Saviani (2005) para organização do trabalho pedagógico. Assim, buscou-se articular a realidade da conjuntura socioespacial de modo geral com a particularidade da questão agrária, da Educação do Campo e da formação de professores na perspectiva dos movimentos sociais populares, no movimento contraditório e antagônico de disputas socioterritoriais. Portanto, neste capítulo introdutório, apresenta-se a tese e os seus elementos estruturantes.

O segundo capítulo analisa a prática social inicial da pesquisa desta tese, bem como a prática social inicial da LEC/UFBA e dos professores na ocasião em que se tornam alunos da LEC. Este capítulo buscou responder a seguinte pergunta: qual foi a realidade na qual a LEC/UFBA se inseriu com o desafio de formar professores para a Educação do Campo? A análise que responde essa pergunta leva em consideração as historicidades, as contradições, as tensões e as conflitualidades dessa realidade no que diz respeito à questão agrária, à formação docente e à Educação do Campo. Assim, aborda a realidade da questão agrária, a realidade da educação escolar e da formação de professores na conjuntura de embates de projetos societários. Aponta que não existe só a educação burguesa, mas também a reação da contra-hegemonia, propondo a Educação do Campo como possibilidade de fortalecimento da classe na luta pela reforma agrária. Os movimentos sociais que representam os camponeses, ao mesmo tempo em que propõem, também cobram a implementação da Educação do Campo nos marcos legais brasileiros e na política pública. Situa-se, nessa conjuntura, a proposta da LEC/UFBA frente à realidade da UFBA e à realidade dos professores-alunos ao ingressarem na LEC.

No Capítulo 3, por tratar da problematização, a LEC/UFBA é confrontada com a conjuntura que a originou, ou seja, a prática socioespacial nas suas historicidades, contradições, tensões e conflitualidades. Este capítulo aborda as conflitualidades que são estabelecidas no movimento da prática socioespacial enquanto conflitos de classes com interesses antagônicos, com destaque para os conflitos oriundos da questão agrária. Na problematização, apresenta o que tem sido apontado como possibilidade para a classe camponesa ir à busca da superação das questões socioespaciais. Identifica e analisa as conflitualidades estabelecidas no campo científico referente à disputa de campo e de sociedade; considera as fronteiras que delimitam o campesinato e o agronegócio; analisa as

disputas nos projetos de formação docente e de Educação do Campo; e, por fim, analisa as divergências entre a estrutura curricular da LEC/UFBA e a estrutura curricular a UFBA.

O Capítulo 4 foi construído a partir do que foi identificado na prática social inicial (Capítulo 2) e problematizado no movimento contraditório da prática socioespacial (Capítulo 3). Assim, expõe os instrumentos teóricos e práticos “necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2005, p. 64). Nesse caso, apresenta o que foi considerado subsídio teórico para esta tese, bem como o que foi considerado subsídio teórico no PPP/LEC/UFBA para a elevação do pensamento dos professores-alunos, considerando a prática social e inicial e os propósitos da Educação do Campo. Nessa conjuntura, detalha-se: a dimensão da teoria do conhecimento; a dimensão ontológica do ser social; o sistema de complexos como possibilidade de compreensão da realidade enquanto totalidade; os fundamentos da psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento da psique humana; e a teoria pedagógica histórico-crítica frente à função social e à especificidade e natureza da educação.

No Capítulo 5 relaciona-se posições tomadas pelos alunos da LEC/UFBA, comparando-as com a prática social inicial. Trata-se de dados exploratórios, mas que indicam processos de apropriação de conhecimento teórico e de ações que expressam consistência da base teórica e consciência de classe.

No Capítulo 6 analisa-se as condições do retorno à prática social: ele sistematiza dados empíricos acerca da realidade sobre a práxis pedagógica dos egressos da LEC/UFBA, no que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo que se fazem presentes na práxis dos professores egressos da LEC/UFBA; menciona se há ou não enfrentamento à questão agrária; indica a dimensão de elevação do pensamento teórico; identifica os subsídios do trabalho pedagógico realizado pelos egressos da LEC/UFBA, o que permite concluir que eles estão inseridos na luta por outro projeto histórico para o campo brasileiro; e, enfim, identifica as concepções de homem, de sociedade, de educação e de campo que estão presentes na prática socioespacial desses egressos e a posição que eles têm assumido na luta de classes.

Os elementos apontam as implicações da proposta de formação docente demarcada no PPP/LEC/UFBA na formação consolidada na LEC, bem como as implicações desta no trabalho docente dos egressos da LEC no que se refere às atividades de ensino e na luta de classes. Também destaca as contradições e as possibilidades de atividade dos egressos da LEC frente ao propósito da Educação do Campo que foi elaborado como tática de enfrentamento ao projeto societário capitalista no movimento da realidade.

## **2 A PRÁTICA SOCIAL INICIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA DA LEC E REALIDADE DOS PROFESSORES-ALUNOS**

Para se traçar qualquer análise sobre a formação de professores para a Educação do Campo, deve-se questionar: o que é Educação do Campo? Por que formar professores para a Educação do Campo? O que diferencia a Educação do Campo da educação que já existe, tanto nas escolas do campo quanto nas escolas da cidade? As respostas dessas perguntas são retiradas da prática social concreta; elas se originam da forma como a sociedade está organizada e especializada na conjuntura do modo de produção capitalista. Assim, para respondê-las, torna-se necessário recorrer à análise da realidade que é tecida por práticas socioespaciais contraditórias, conflituosas, carregadas de tensões e de historicidades.

No sentido de entender essa realidade enquanto relação socioespacial, é relevante compreender dois pontos concomitantes. Primeiro: os processos socioespaciais não são processos aleatórios, trata-se de processos que são conduzidos por lógicas que são definidas por um determinado projeto de sociedade e de homem. Na atualidade, a lógica hegemônica é fundamentada na propriedade privada; por isso, os caminhos que são seguidos pela sociedade nos processos socioespaciais são caminhos divergentes, uma vez que a sociedade é dividida em classes: de modo geral, existe, de um lado, a classe que é detentora dos meios de produção e de toda a riqueza, incluindo aí a propriedade privada da terra, e, de outro lado, a classe que é detentora da força de trabalho. Segundo: essa lógica é conduzida por ideologias e, dentre elas, está a ideia de que todos os indivíduos são livres para gerir as suas próprias condições de reprodução.

Nessas circunstâncias, a prática socioespacial torna-se conflitua, pois a classe que trabalha é, contraditoriamente, a classe que não acumula riqueza, embora seja ela quem produza a mais-valia apreendida pelos donos dos meios de produção. Por outro lado, as regras do capital indicam que a classe trabalhadora é, em si, a responsável pelas condições de sua existência material. Sendo assim, o sucesso ou fracasso dessa classe é considerado, pela ideologia da classe dominante, como resultado da (ir)responsabilidade dos próprios indivíduos.

Nesse sentido, as consequências da apropriação privada da natureza pelo capital sobre a classe trabalhadora não incidem apenas sobre o não acesso aos bens materiais e os processos que estão neles embutidos, mas também sobre a falta de acesso ao conhecimento que foi produzido historicamente pela humanidade. Isso se deve ao fato de que, com a divisão social do trabalho, o conhecimento também se tornou propriedade privada da burguesia, de tal modo

que os espaços legítimos de produção e de transmissão de conhecimento, as escolas e as universidades, ainda hoje são formatados conforme pensamento e interesses burgueses. Assim, a burguesia pensa, pesquisa e planeja, enquanto a classe trabalhadora executa o que foi pensado pela e para a classe dominante.

A condição de ser executor separa o indivíduo que produz do objeto que é produzido – tal relação é chamada de alienação. Trata-se, portanto, de um processo de retirada das condições de humanização da classe trabalhadora, pois esse ato, de modo geral, cria uma fronteira que limita o indivíduo no que concerne ao discernimento dos processos socioespaciais da realidade concreta. A realidade em que ele vive muitas vezes não é entendida como um processo social produzido pelo homem, mas por explicações naturais e metafísicas.

Segundo Marx (2013), a terra é o principal meio de trabalho, pois ela é a fornecedora de boa parte dos elementos naturais, além de ser a base territorial onde os processos sociais são desenrolados. Assim, os conflitos decorrentes da forma como a propriedade da terra está distribuída e os impactos sociais que sua concentração traz para a sociedade são denominados questão agrária. Essa questão é um dos conceitos-chave no encaminhamento deste estudo, pois ela tem, como eixo de análise, a dinâmica do modo de produção capitalista que concentra a terra, o “desenvolvimento” e a riqueza de um lado, e, do outro, na mesma proporção – embora de forma inversa –, a exclusão da terra e do acesso aos serviços e bens materiais básicos a uma imensa quantidade de pessoas, as quais são condenadas a viver em condições de extrema miséria.

O atual processo de reestruturação produtiva do capital por meio da estratégia de mundialização da produção tem gerado “um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural” (HARVEY, 2008, p. 257). Por isso, o capital internacional adentra as fronteiras nacionais – a partir dos acordos estabelecidos entre Estado e capital por meio do pacto neoliberal –, mexe com as organizações sociais e desestabiliza os territórios das comunidades que vivem historicamente na/da terra. Trata-se de um plano tático de reprodução de um modo de organização socioespacial que, para se reproduzir, destrói profundamente organizações sociais e povos que vivem tradicionalmente na terra.

Tal ofensiva do capital introduz-se em vários espaços, inclusive no espaço da produção do conhecimento teórico e na política educacional que é efetivada pelo Estado brasileiro. Por isso, “a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer” (MARTINS, 1994, p. 12-13).

Em decorrência das influências do capital na produção acadêmica, é notório uma alta quantidade de produções fundamentadas no pensamento hegemônico que camufla a possibilidade do indivíduo visualizar as contradições socioespaciais como um produto do capital. Essa lógica, ao se instalar na escola burguesa, retirou do currículo os conhecimentos científicos. Tal circunstância trouxe várias implicações para a organização da classe trabalhadora, haja vista que a universalização da escola para este grupo foi acompanhada pela retirada das condições que o possibilitassem entender as contradições socioespaciais a partir das explicações científicas.

Em vista dessas questões, há um grupo de pesquisadores e de movimentos sociais de luta na/pela terra que vem, há aproximadamente 20 anos, construindo vias que possam pensar em outro projeto de educação para a classe trabalhadora. Tais vias têm demarcado uma determinada concepção de homem, de sociedade, de educação e de campo que lutam por construir. Nesse caso, educação é entendida como uma tática de enfrentamento à alienação posta pelo capitalismo, embora também esteja em disputa. Tal projeto de educação foi “batizado” pelos movimentos sociais populares que lutam pela terra com o nome de “Educação do Campo”.

Assim, nas subseções deste capítulo, são apresentados argumentos que explicam a realidade política sobre a hegemonia do capital e o desafio de formar professores para atender à Educação do Campo, considerando os seguintes pontos: a realidade da questão agrária; os dados que retratam a realidade da escola burguesa voltada para a classe trabalhadora; o processo de organização da classe camponesa na defesa da Educação do Campo; a síntese inicial de uma proposta de formar professores para a Educação do Campo; e o antagonismo entre a proposta de formação e a prática social inicial dos professores-alunos da experiência piloto de formação de professores para Educação do Campo realizada pela UFBA.

Nesse contexto, os argumentos tentam identificar subsídios para responder à seguinte questão: A LEC/UFBA foi implantada dentro de quais condições estruturais, em se tratando de termos de contradições socioespaciais, de lutas camponesas e de formação de professores para as escolas públicas brasileiras?

## 2.1 A REALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA E AS IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS NO CAMPESINATO

Entende-se por questão agrária as questões oriundas da configuração socioespacial formatada pela lógica do capital. Tal formatação foi estabelecida a partir da apropriação privada da terra e da natureza pelo capital. Sendo assim, todas as demandas sociais decorrentes dessa questão são, em si, questões agrárias. Mas qual é a realidade sobre a questão agrária brasileira que mobilizou a classe trabalhadora camponesa num plano estratégico para tentar reestruturá-la, ou seja, reformá-la?

Os dados disponibilizados pelo IBGE, coletados nos Censos Agropecuários de 1980 a 2006<sup>5</sup>, sistematizados no Quadro 1, indicam que a estrutura fundiária brasileira continua sendo marcada pela presença dominante do latifúndio. Isso demonstra o processo de distribuição desigual da terra. De acordo com o Censo Agropecuário de 2006, o nível de desigualdade fundiária no território brasileiro, entre os anos de 1985 a 2006, permaneceu praticamente sem alteração, pois o índice de Gini<sup>6</sup> de 0,856 registrado para 2006 ficou no mesmo patamar dos que foram registrados nos anos 1995, 1985 e 1975, os quais foram, respectivamente, 0,857, 0,858 e 0,855 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006). Contudo, é relevante considerar que a estrutura fundiária refere-se a uma das dimensões para se analisar a questão agrária, mas ela não é a questão agrária em si.

De acordo os dados do IBGE (2006), há uma grande desigualdade na distribuição da propriedade da terra no Brasil. Os empreendimentos rurais com área maior ou igual a 100 hectares representam menos de 10% do total de empreendimentos agrícolas no país, mas ocupam mais de 75% das terras agrícolas. No conjunto dessas propriedades, estão aquelas com mais de 1000 hectares. Estas concentram 45% das terras – quase metade das terras agrícolas de todo o território brasileiro – e totalizam menos de 1% dos estabelecimentos rurais.

Do lado oposto às grandes propriedades, estão as propriedades com área inferior a 10 hectares. Estas representam mais da metade dos empreendimentos agrícolas; contudo, ocupam apenas cerca de 3% da área total do país. Em todas as regiões brasileiras o quadro fundiário de concentração da terra permanece tal como o nacional. Assim, compreende-se que a estrutura fundiária é a representação numérica da dimensão da violência manifestada pela apropriação privada da natureza pelo capital (GERMANI, 2010).

---

<sup>5</sup> Censo Agropecuário mais recente.

<sup>6</sup> Índice que é usado para medir a concentração de um bem.

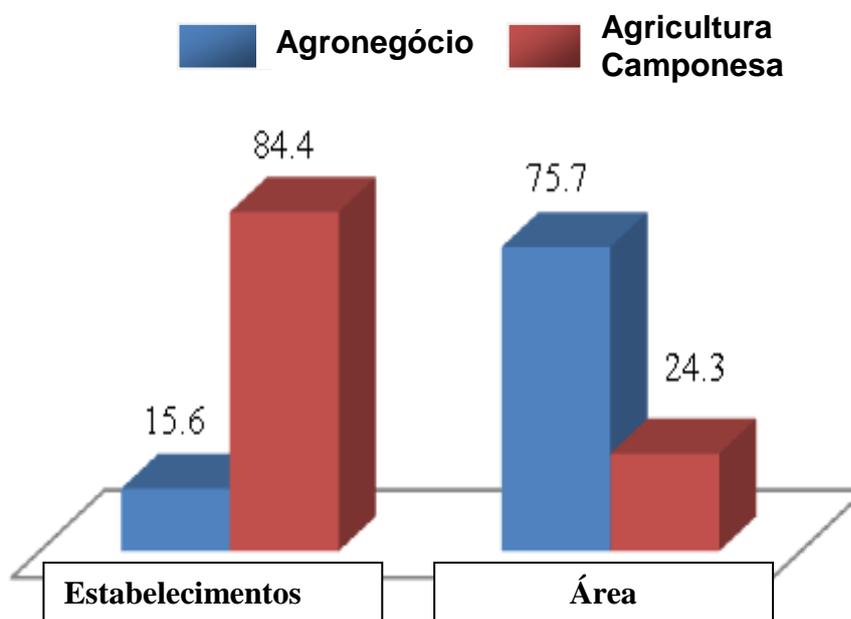
**Quadro 1** – Estabelecimentos agropecuários por grupos de área total do Brasil, 1980 a 2006

| Grupos/área                   | Estabelecimentos Agropecuários |            |                |            |                |            |                |            | Área dos Estabelecimentos Agropecuários |            |                  |            |                  |            |                  |            |
|-------------------------------|--------------------------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|---|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
|                               | 1980                           |            | 1985           |            | 1995           |            | 2006           |            | 1980                                    |            | 1985             |            | 1995             |            | 2006             |            |
|                               | Nº                             | %          | Nº             | %          | Nº             | %          | Nº             | %          | Nº                                      | %          | Nº               | %          | Nº               | %          | Nº               | %          |
| <b>Menos de 10 ha</b>         | 2598019                        | 50,4       | 3064822        | 52,9       | 2402374        | 49,4       | 2477151        | 47,9       | 9004259                                 | 2,4        | 9986637          | 2,7        | 7882194          | 2,3        | 7798777          | 2,3        |
| <b>10 a menos de 100 ha</b>   | 2016774                        | 39,1       | 2160340        | 37,3       | 1916487        | 39,4       | 1971600        | 38,1       | 64494343                                | 17,7       | 69565161         | 18,5       | 62693585         | 17,7       | 62893979         | 18,9       |
| <b>100 a menos de 1000 ha</b> | 488521                         | 9,6        | 517431         | 8,9        | 469964         | 9,7        | 424288         | 8,2        | 126799188                               | 34,8       | 131432667        | 35,1       | 123541517        | 34,9       | 112844186        | 33,8       |
| <b>1000 ha e mais</b>         | 47841                          | 0,9        | 50411          | 0,9        | 49358          | 1,0        | 47578          | 0,9        | 164556629                               | 45,1       | 163940463        | 43,7       | 159493949        | 45,1       | 150143096        | 45,0       |
| <b>Total</b>                  | <b>5159851</b>                 | <b>100</b> | <b>5801809</b> | <b>100</b> | <b>4859865</b> | <b>100</b> | <b>5175636</b> | <b>100</b> | <b>364854421</b>                        | <b>100</b> | <b>374924929</b> | <b>100</b> | <b>353611246</b> | <b>100</b> | <b>333680037</b> | <b>100</b> |

Fonte: SIDRA (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Os dados do Censo Agropecuário de 2006 também indicam que, dos estabelecimentos existentes no Brasil, 84,4 % (4,36 milhões) são de atividades ligadas ao campesinato. Esse contingente de produtores ocupa uma área de 80,25 milhões de hectares, que representa 24,3% da área ocupada pelos empreendimentos agropecuários. Por conseguinte, os estabelecimentos do agronegócio, apesar de representarem somente 15,6% dos estabelecimentos, ocupam 75,7% da área (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Ocupação das terras rurais, segundo a condição do produtor, 2006 (%)

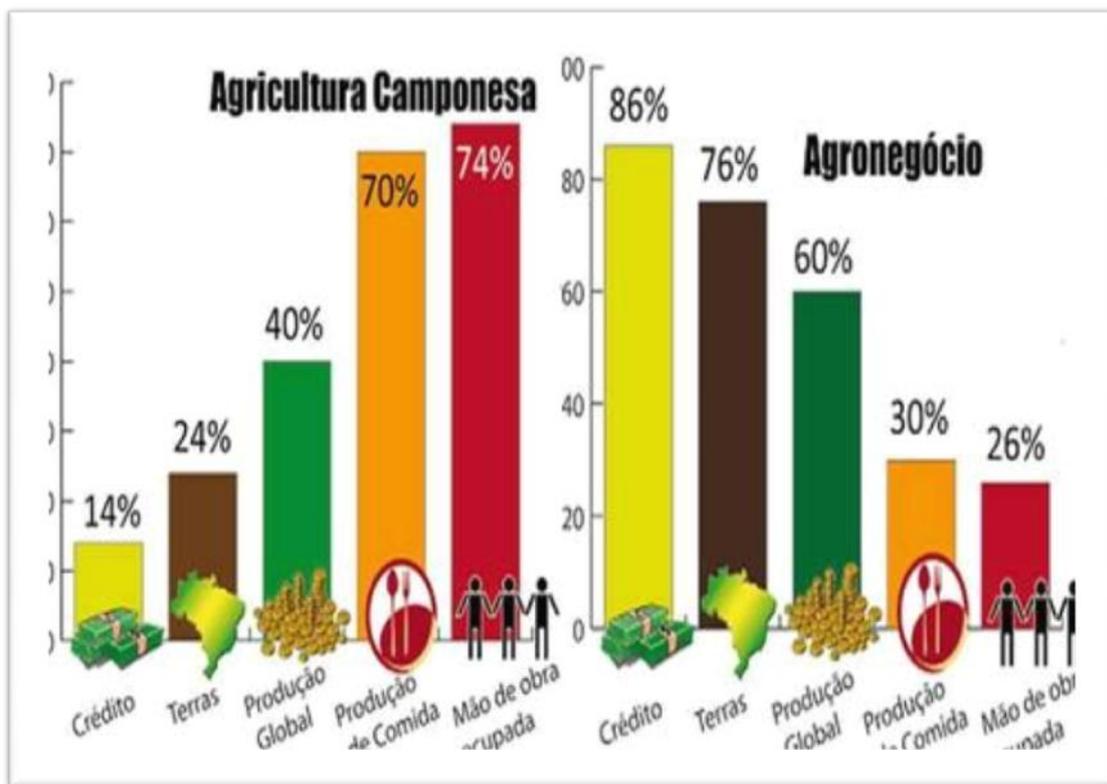


Fonte: Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Tais condições desiguais resultam do fato da terra ser objeto de especulação e, ao longo dos anos, ter sido produto de acentuada valorização no mercado. Isso tem colocado boa parte dessas propriedades na condição de reserva de valor pelo capital especulativo. Sendo assim, muitas das grandes propriedades estão no rol das terras improdutivas, terras que não cumprem a sua função social, ao mesmo tempo em que, do outro lado, existe um grande contingente de camponeses com altas necessidades de possuir uma terra para produzir. Estes são os indivíduos que estão em propriedades muito pequenas, as quais, de tão pequenas, não dão condições para a reprodução da vida. Eles lutam coletivamente para permanecer ou para ter acesso à terra e às condições de poder produzir e viver nela com dignidade, rompendo com a lógica que coloca a terra como objeto de especulação.

O Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006) também revelou que, apesar dos camponeses<sup>7</sup> terem acesso a apenas 24% das terras, eles produzem 70% dos alimentos consumidos no país e absorvem 74% da mão de obra do campo. Enquanto isso, o agronegócio, mesmo concentrando 76% das terras, participa com apenas 30% da produção de alimentos e só absorve 26% da força de trabalho. Outro extremo comparativo está na distribuição dos créditos: o agronegócio acessa 86% e a agricultura camponesa apenas 14%, conforme demonstrativo comparativo exposto no Gráfico 2. Tais dados demonstram a relevância singular do campesinato para a economia nacional e para a soberania alimentar do país.

**Gráfico 2** – Demonstrativo comparativo da agricultura brasileira (2006)



Fonte: Censo Agropecuário (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Mas, por outro lado, mexer com a distribuição da terra é mexer com o principal pilar do modo de produção capitalista, uma vez que é na terra que estão as principais riquezas naturais, e tirar a propriedade da classe burguesa é tirar dela o status de detentora dos meios de produção. Por isso, na conjuntura da luta de classes, a classe burguesa, detentora do poder, tem usado todas as suas táticas na defesa do seu território (a propriedade privada). Nota-se

<sup>7</sup> No Censo Agropecuário a identificação é de agricultores familiares.

que o neoliberalismo e a mundialização do capital são táticas de proteção à propriedade privada impostas pelo capital internacional, tendo em vista o controle dos territórios capitalistas instalados nos países de economia mais frágeis. Do mesmo modo, nas escalas nacional, estadual e regional, o capital se incorpora em pseudo-representantes do povo, que se aproveitam da pobreza e da alienação criada pelo próprio capital para tirar votos e, quando eleitos, montam as bancadas retrógradas no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras de vereadores, cujo objetivo principal é manter intacta a soberania da classe hegemônica. O exemplo mais contundente é o da “bancada ruralista”, presente no Congresso Nacional Brasileiro.

Nessa conjuntura, há de se lembrar que a terra, além de ser um recurso natural finito, também concentra em si um conjunto de outros recursos naturais essenciais à vida humana, tais como a flora, a fauna e a água. Mas, por se concentrar nas mãos de um grupo, firma uma relação social que submete o grupo que ficou de fora dela às condições de pobreza e miséria. Tal fato demarca a indissociável relação entre capitalismo, questão agrária e questão social. Essa relação especializa-se a partir da contradição entre capital x trabalho e campesinato x agronegócio, formando territórios conflituosos.

O Brasil está entre os países que possuem os maiores índices de desigualdade na distribuição das terras, haja vista que toda a sua história foi marcada pelo domínio do latifúndio. O processo de modernização da agricultura, que ocorreu durante a Ditadura Militar, inseriu o campo brasileiro na lógica da revolução verde<sup>8</sup>. Como resultado deste processo, a realidade atual é marcada pelo avanço das fronteiras agrícolas sobre os territórios indígenas, quilombolas, das comunidades tradicionais como um todo e de outros segmentos do campesinato.

A reestruturação do capital implica profundas transformações nas relações societárias, no que se refere às rápidas mudanças no padrão técnico, científico e informacional (RAMOS FILHO, 2005). Contudo, na mesma proporção que a ofensiva do capital estabelece táticas de redução da mão de obra do processo com o intuito de ampliar-se, torna-se marcante, em todos os pontos do globo, uma realidade constituída por vastos contingentes populacionais em situação de pobreza.

---

<sup>8</sup> Refere-se à inserção de inovações tecnológicas na agricultura para a obtenção de maior produtividade através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo, utilização de agrotóxicos e mecanização no campo, com o intuito de aumentar a produtividade. Esse processo ocorreu através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas.

Isso indica que o campesinato brasileiro está sendo atingido de forma intensa pela política de ampliação dos territórios do agronegócio apoiada pelo pacto neoliberal que foi estabelecido entre o Estado e o capital. Tal exemplo pode ser extraído do estudo realizado pela Assessoria de Gestão Estratégica do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) sobre as projeções do agronegócio para a região formada pelos estados de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, conhecida como MATOPIBA. O Estado projeta que esses quatro estados devem atingir uma produção de grãos entre 22,5 e 28,0 milhões de toneladas nos próximos 10 anos, numa área plantada de 8,7 milhões de hectares em 2024/25, mas que poderá atingir 11,4 milhões de hectares ao final da próxima década (BRASIL, 2015).

Mas o MAPA, no citado relatório, destaca:

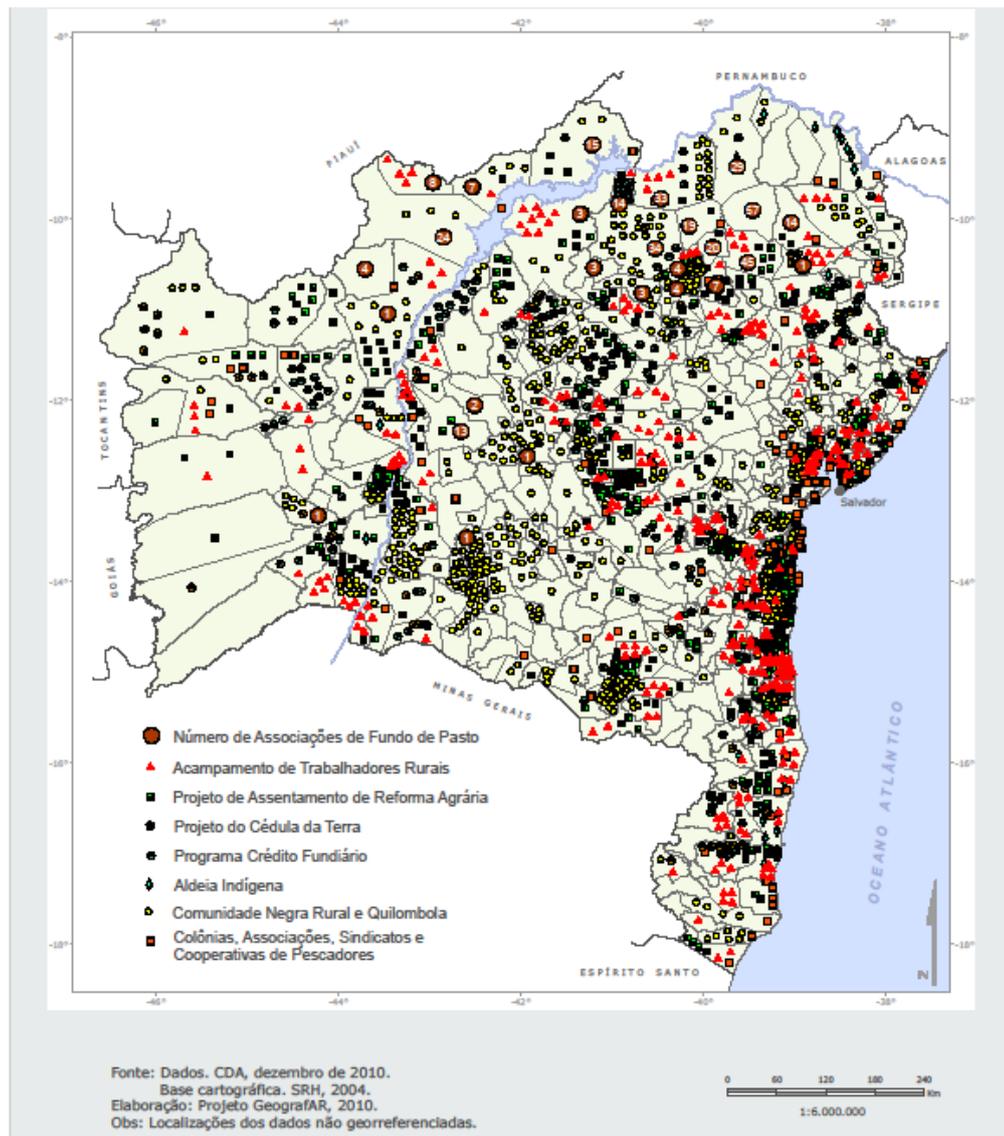
As áreas que vem sendo ocupadas nesses estados têm algumas características essenciais para a agricultura moderna. São planas e extensas, solos potencialmente produtivos, disponibilidade de água, e clima propício com dias longos e com elevada intensidade de sol. A limitação maior, no entanto, são as precárias condições de logística, especialmente transporte terrestre, portuário, comunicação e, em algumas áreas, ausência de serviços financeiros. (BRASIL, 2015, p. 88).

É notório como o Estado brasileiro se posiciona em favor do agronegócio a ponto de não pontuar, em nenhum momento, que essas terras são espaços onde são estabelecidos processos sociais fundamentados na lógica do campesinato. Desse modo, o Estado brasileiro se posiciona na luta de classes numa posição contrária ao campesinato, uma vez que a preocupação com infraestrutura é muito maior do que com as pessoas que ali estão. Todo esse conflito que está sendo estabelecido na prática socioespacial não adentra, geralmente, no currículo escolar.

Os estudos que têm sido realizados pelo Grupo de Pesquisa GeografAR, nos últimos anos, permitiram a elaboração da cartografia social do estado da Bahia. As imagens expressam a dimensão socioespacial que é tecida no espaço, a partir da forma como as comunidades camponesas se espacializam e como reagem na luta na/pela terra, conforme Figura 1. Os pontos sistematizados no mapa permitem identificar que, em 2010, eram: 330 acampamentos; 480 projetos de reforma agrária; 111 assentamentos estabelecidos pelo programa Cédula da Terra; 158 assentamentos estabelecidos por crédito fundiário; 454 comunidades de fundo e fecho de pasto; 769 comunidades quilombolas, sendo que 438 eram certificadas pela Fundação Cultural Palmares; 237 colônias e associações de pescadores; e 28 povos indígenas (GEOGRAFAR, 2013).

Esses dados indicam a latência dos problemas agrários existentes no Estado. Os estudos revelaram que muitos desses grupos sociais vivem em áreas de conflito por terras com fazendeiros e são atingidos por grandes obras do capital legitimadas pelo Estado. Contudo, muitas escolas baianas, mesmo situadas nas áreas de conflitos, não trazem o conteúdo socioespacial para os seus respectivos currículos.

**Figura 1** – Espacialização das formas de acesso à terra na Bahia, 2010

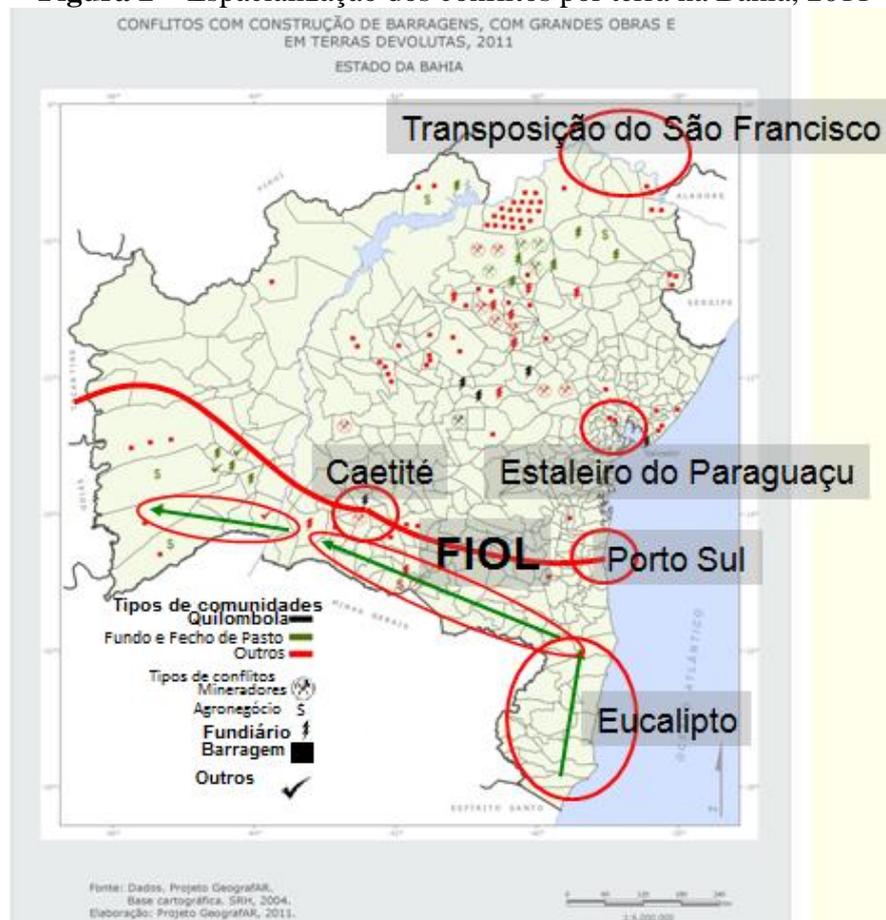


Fonte: GeografAR (2010).

Os dados do GeografAR foram sobrepostos pelos grandes projetos do capital que estavam/estão em execução. Assim, observa-se os impactos que tais obras trazem para esses grupos sociais. Elas embrenham-se nos territórios camponeses com o discurso do progresso e do desenvolvimento, mas acabam destruindo as relações comunitárias.

Na Figura 2 destacam-se as áreas dos conflitos estabelecidos entre as comunidades tradicionais e os projetos da parceria entre o Estado e o capital. A reação dos grupos tradicionais é por conta dos impactos que esses projetos trazem para as suas condições de existência. Assim, destaca-se: as áreas atingidas pelas empresas de celulose no extremo sul e sudoeste do estado da Bahia; as áreas atingidas por mineradoras em Caetité; os inúmeros pontos vermelhos no extremo norte, indicando os conflitos dos atingidos pelos projetos de irrigação em Juazeiro; as comunidades atingidas pelo Estaleiro Paraguaçu em Maragogipe; as inúmeras comunidades atingidas pela Ferrovia da Integração Oeste Leste; os atingidos pelo agronegócio por todo o território baiano; e outros conflitos de menor porte, porém não menos importantes, que estão espalhados pelo interior.

**Figura 2** – Espacialização dos conflitos por terra na Bahia, 2011



Fonte: GeografAR (2011).

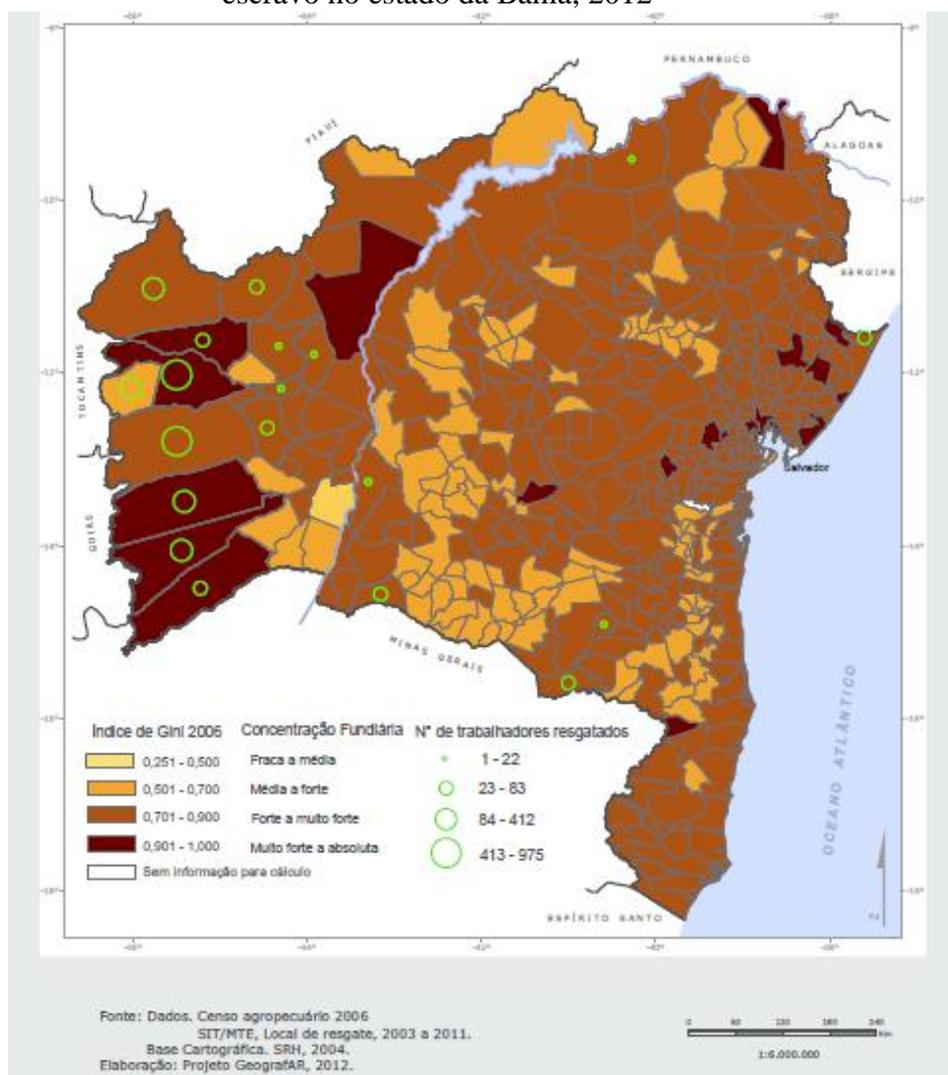
As condições de existência dessas comunidades perpassam a relação com a terra – esta é condição para a reprodução social do grupo. Os indivíduos, aqui, necessitam de acesso ao conhecimento para se compreenderem nesse processo, pois suas realidades são explicadas pelo conhecimento científico historicamente produzido. Mas, diante da maneira que os

professores brasileiros têm sido formados e das condições da escola que é estruturada para a classe trabalhadora, constata-se que a questão agrária não é discutida no ensino escolar.

O aparato institucional do Estado engendra ações que atingem profundamente o espaço. Isso quer dizer que, na lógica do capital, essas ações são postas por interesses externos que definem a ordem espacial dos que estão territorializados. Por essa razão, a análise do espaço não pode ser realizada exclusivamente pela escala local. Contudo, o local não deixa de ser uma totalidade concreta.

A Figura 3 traz indicadores da concentração da propriedade privada na terra no estado da Bahia com base nos dados do Censo Agropecuário do IBGE, de 2006. As partes mais escuras indicam a maior proporção de concentração; as mais claras, os municípios que têm menor proporção de concentração da terra (GERMANI, 2010).

**Figura 3** – Índice de Gini e local de resgate de trabalhadores em condições análogas à de escravo no estado da Bahia, 2012



Fonte: GeografAR (2012).

No que se refere ao quesito índice de Gini, observa-se que Serra do Ramalho é o único município baiano que tem concentração fundiária numa escala de fraca a média. Esse dado está associado à história do lugar, pois o município originou-se de um assentamento estabelecido para alocar as famílias atingidas com a construção da barragem de Sobradinho, a partir da criação do Projeto Especial de Colonização (PEC) implantado em 1975. O assentamento tornou-se município emancipado em 1989. Isso indica que o que prevalece na estrutura da propriedade da terra no estado da Bahia é forte a muito forte; contudo, em 23 dos 417 municípios concentração fundiária de muito forte a absoluta (GERMANI, 2010).

Ainda sobre os dados sistematizados na Figura 3, nota-se alta concentração da propriedade da terra no oeste baiano, área onde está estabelecido o agronegócio. Contudo, foi nessas mesmas áreas que, contraditoriamente, o Ministério do Trabalho realizou o maior número de registros de trabalhadores submetidos às condições de trabalho análogas à escravidão. Tal dado indica que o agronegócio não traz nem desenvolvimento nem riqueza para a classe trabalhadora, mas tão somente a degradação das suas condições de vida em circunstâncias da retirada do camponês da terra e do território em que vivia historicamente.

É em decorrência desses processos que

[...] a luta pela terra adquire novos contornos, ainda que preserve seu conteúdo: a luta dos camponeses, indígenas e quilombolas contra a usurpação das terras que ocupam pelas forças do latifúndio/agronegócio e contra um modelo agrário que concentra riqueza, promove devastação ambiental (desmatamento e contaminação de águas, solos, alimentos e trabalhadores por agrotóxicos) e se reproduz com base na violência e na exploração do trabalho (inclusive com trabalho escravo); a luta por uma reforma agrária que desconcentre a terra, o poder e a riqueza no campo e promova a produção de alimentos saudáveis a partir da perspectiva agroecológica. (ALENTEJANO, 2015, p. 15).

Nesse contexto, a luta dos camponeses não se resume à luta por terra, mas contra um modelo agrário que provoca destruição do ecossistema, envenena os alimentos, polui o solo e água e gera miséria na mesma proporção em que concentra riqueza. Assim, mesmo diante das inúmeras refrações da questão social sofridas pela classe trabalhadora, a classe burguesa usa diversas estratégias geopolíticas para obter o controle social. Um desses espaços controlados é o espaço do currículo escolar, haja vista que ele tem uma grande relevância quando se considera a especificidade e a natureza da educação. Nessa conjuntura, a Educação do Campo também é uma tática de luta pela reforma agrária, pois sua meta é territorializar no currículo da escola burguesa para propor outro tipo de educação e de ensino para a classe trabalhadora, sobretudo para a classe dos camponeses. Um ensino que proporcione ao aluno da classe trabalhadora ter acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela

humanidade com formação política e consciência de classe. A implementação dessa perspectiva de educação, assim, rebate na formação dos professores.

## 2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O debate acerca da formação de professores no Brasil, nos últimos 20 anos, concentra-se em duas dimensões: a necessidade da formação inicial do professor e a qualidade dos cursos de licenciatura que conduzem a formação inicial dos docentes do Brasil.

No que se refere à formação inicial, a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – que está em vigência –, regulamenta a formação inicial mínima exigida para exercício do trabalho docente, conforme texto do Artigo 62º.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Apesar dessa lei ter dado permissão aos professores formados em cursos de magistério para continuarem exercendo suas atividades na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ela também estabeleceu o prazo de 10 anos de tolerância, após a sua promulgação, para que estes professores se adequassem ao que foi estabelecido. Contudo, cabia às unidades federativas e aos municípios constituírem parcerias com universidades e instituições de ensino superior para cuidar da formação inicial dos docentes que já estavam inseridos no quadro do magistério e que não tinham formação adequada à lei. Tal prazo já foi revisado duas vezes. A última dilatação foi instituída em 12 de março de 2013, estendida por mais seis anos.

Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2013) indicam que o percentual de professores da Educação Básica com ensino superior completo é de 74,8%. Isso indica que um quarto dos professores que estão atividade não tem formação superior. Além disso, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre os professores que declararam ter ensino superior, apenas 65,4% possuem licenciatura.

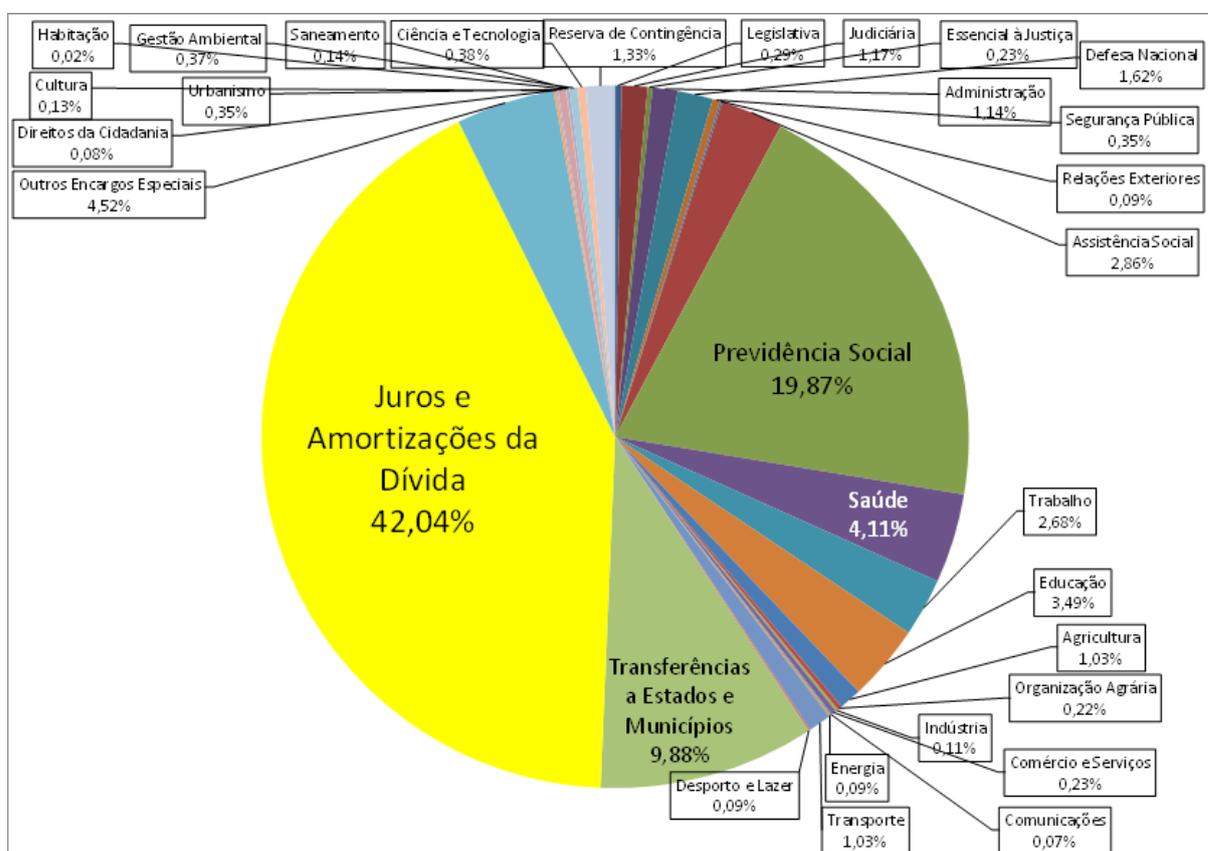
Os dados do INEP indicam que o Brasil ainda possui aproximadamente 2.142 professores em efetiva regência de classe que não têm o ensino fundamental completo e 4.300 docentes que só tem o ensino fundamental. Já no que se refere aos professores que possuem

formação no ensino médio, nota-se que houve um decréscimo no período analisado, mas ainda há a representação de aproximadamente 25% dos docentes.

Os dados referentes à formação inicial do professor no ensino superior indicam que há um número expressivo de professores se qualificando, mas, diante dos dados apresentados pelo próprio INEP, muitos professores ainda precisam da formação inicial. Contudo, nos últimos anos, a postura do governo brasileiro frente às demandas estruturais exigidas pelo mercado tem sido de retirada dos investimentos em educação, anunciando um corte de verbas que seriam destinadas às políticas sociais. Assim, está previsto o corte de 20% do pouco que é destinado para a educação.

Isso permite considerar que a postura política neoliberal adotada pelo governo brasileiro, por meio da minimização do Estado e da maximização do capital, está interferindo na realidade da formação de professores no Brasil. Entende-se que os interesses do capital estão no centro da política econômica brasileira; enquanto isso, os interesses da classe trabalhadora são subjugados. Essa realidade pode ser analisada no demonstrativo da aplicação dos recursos da União no ano de 2014, explicitado no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Demonstrativo de distribuição dos recursos da União (2014)**



Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida, 2014.

Os dados quantitativos são produzidos a partir da análise de processos sociais. Sendo assim, eles indicam a representação numérica que oferece subsídios para explicitar uma posição política de uma relação social. Nesse caso, nota-se que, no ano de 2014, assim como foi em anos anteriores, a maior parte do orçamento da União foi destinada para o capital, ou seja, aplicou-se mais de 42% dos recursos para pagar os juros e a amortização da dívida. O Estado brasileiro tornou-se refém do capital, pois enquanto fortaleceu o pacto neoliberal destinando altos valores para este setor, aplicou irrisórios 4,22% na saúde, 3,49% na educação, 2,86% na assistência social, 1,03% na agricultura e 0,22% em organização agrária.

Nesse sentido, o que será destinado para as políticas sociais, no ano de 2016, será ainda bem menor do que foi planejado para 2015. Portanto, o corte de verbas para a educação afeta todos os campos, inclusive o da formação de professores.

Outra conclusão, que pode ser tirada acerca dos dados referentes à formação inicial do professor no Brasil, diz respeito ao fato de que muitos desses professores estão em cursos oferecidos por instituições na modalidade à distância e nos programas de formação de professores que ocorrem de forma modular ou nos finais de semana, como os que são promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Trata-se de formação aligeirada, concentrada e por modalidade de ensino que não prima pelo conhecimento teórico. Todavia, mesmo com o crescimento desse tipo de formação, a demanda ainda é muito grande.

No que se refere à qualidade da formação inicial dos professores brasileiros, há um estudo, de autoria de Claudio Santos (2011), feito com base nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas que tratam dessa temática. O estudo concluiu que, de modo geral, tal formação tem sido orientada pelas pedagogias escolanovistas<sup>9</sup> a partir do pensamento relativista. Segundo o autor, essa perspectiva pode ser identificada nos fundamentos do construtivismo, na teoria do professor reflexivo, na pedagogia das competências, na “pedagogia” dos projetos e no multiculturalismo. Ele observa que, apesar dessa diversidade pedagógica, há elementos teóricos unificadores de seus fundamentos e práticas nos quais pode ser notada, principalmente, a negação do princípio da totalidade social. Ao negar esse princípio, a realidade deixa de ser vista como sendo composta de frações que se inter-relacionam por meio de determinações histórico-sociais. Ou seja, trata-se de concepções que

---

<sup>9</sup> O escolanovismo pode ser entendido como um movimento pedagógico que 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. Sob essa perspectiva, a escola nova defende pesadamente a ideia de individualidade. O conhecimento, então, parte do sujeito – a escola apenas desenvolve as potencialidades.

não se comprometem com a questão social e a luta de classes, bem como não fazem posição política referente ao projeto histórico. Quando a educação não se compromete com a libertação do indivíduo, acredita-se que ela esteja a serviço do opressor (FREIRE, 1994).

A perspectiva relativista entende a realidade como um conjunto de fragmentos casuais e eventuais que não se dão a conhecer de modo racional e objetivo. Os acasos da vida de cada sujeito e o modo como este enxerga a realidade é que constituiriam o que seria ou não relevante para a sua formação. É uma perspectiva que não considera a totalidade, além de levar em consideração os saberes cotidianos, em detrimento do saber científico, e partir do princípio de que o indivíduo aprende na prática, e não no domínio do saber sistematizado.

Na perspectiva relativista, as explicações para os fatos tomam como referência a maneira como cada indivíduo entende e interpreta a realidade. Portanto, considera que todos os conhecimentos são verdadeiros. No pensamento relativista, a ciência deixa de ser o ponto de explicação para a realidade, e esta passa a ser explicada a partir do ponto de vista de cada sujeito. “O relativismo cultural, por sua vez, parte do princípio de que o mundo é formado por inúmeras culturas, não havendo condições de definir a existência de formas universais de cultura humana, tampouco de conhecimentos mais desenvolvidos que outros” (SANTOS, 2011, p. 27). Os defensores dessa concepção compreendem que os conhecimentos e saberes são frutos das culturas e das diversas formas de interpretação que cada grupo cultural dá aos fenômenos.

Isso traz impactos para o trabalho docente e para a formação dos indivíduos na Educação Básica, pois a realidade sobre a formação do professor no Brasil contemporâneo, quando colocada no movimento da prática socioespacial, permite compreender que o problema está posto: o Brasil tem um déficit muito alto na formação inicial do professor. Do mesmo modo, as formações que estão sendo alinhavadas, com o intuito exclusivo de superar esse déficit, vão manter a escola em determinado patamar para que não se permita que o indivíduo da classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento produzido historicamente, haja vista que ele, nessa escola, é o produtor do conhecimento.

Nessa perspectiva de ensino e de formação esvaziados de conteúdo, a concepção que os fundamenta não tem a realidade concreta e a ciência como seus fundamentos. Desse modo, a questão não está só no ato de ter ou de não ter a formação inicial, mas nos fundamentos e nos propósitos em que ela é consolidada. Portanto, a questão não é somente de acessar a formação inicial em nível superior, mas de questionar sob quais condições essa formação vem sendo desenvolvida e as consequências e implicações socioespaciais desse processo para a classe trabalhadora.

### 2.3 AS IMPLICAÇÕES SOCIOESPACIAIS DA ESCOLA BURGUESA PROPOSTA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Qual é a realidade da escola burguesa que é proposta para a classe trabalhadora? Tratar da educação que é oferecida à classe trabalhadora brasileira requer uma consideração sobre a estruturação da educação no Brasil. Segundo Frigotto (2010), à medida que o sistema capitalista foi se solidificando, os sistemas educacionais também se estruturaram. Contudo, estes últimos se compuseram a partir da defesa de uma universalização do ensino dualista. Esse dualismo, no Brasil, foi estabelecido entre escola pública e escola privada. Elas se constituem, respectivamente, assim: a escola de poucos conteúdos para os filhos dos trabalhadores e a escola formativa, clássica, para os filhos da burguesia ou filhos dos trabalhadores mais qualificados que se esforçam para pagar mensalidades que são superiores à renda familiar média da maioria da população brasileira.

Levando em consideração essa divisão, questiona-se: por que a escola pública, a escola voltada para a classe trabalhadora, tem sido consolidada como espaço de poucos conteúdos?

O fio da história da educação no Brasil aponta que a institucionalização do sistema nacional de ensino foi efetivada em 1930. Contudo, ela não foi pensada para atender à classe trabalhadora. A linha que tem guiado a política educacional brasileira tem sido firmada pela concepção de educação que visa atender às demandas postas pelo mercado. A posição político-econômica ocupada pelo Brasil, enquanto periferia do capital internacional, fez com que esse país concebesse sua política educacional como objeto de ajuste, tendo em vista atender às demandas postas pelo capital internacional. Tal situação foi confirmada com o seu alinhamento às propostas estabelecidas pelo capital internacional dos países centrais no “Consenso de Washington”. Desse modo, a política educacional brasileira tornou-se território controlado pelo capital. Nessas circunstâncias, cabe à classe dominada um projeto de educação que é pensado por quem a domina.

A escola concebida para a classe trabalhadora não dá conta de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber” (SAVIANI, 2005, p. 15). Os rudimentos mencionados pelo autor dizem respeito ao saber ler e escrever, a ler o espaço e a conhecer a linguagem dos números, da natureza e da sociedade.

Uma pesquisa encomendada em 2014 pelo Instituto Pearson, com o objetivo de avaliar o índice global de habilidades cognitivas e realizações educacionais, aplicada nos 40 países

com maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo, revelou que a educação que o Estado brasileiro oferece à classe trabalhadora não a permite ter acesso aos rudimentos da saber científico expresso nas diversas áreas de conhecimento. A mencionada pesquisa concluiu que o Brasil ocupa a antepenúltima posição (38º). A pesquisa foi feita com base em três testes internacionais de educação: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), o documento Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) e o Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (PIRLS). Essas avaliações visam aferir o aprendizado em matemática, leitura e ciências durante o ensino fundamental (1º a 9º ano).

Do mesmo modo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>10</sup> tem demonstrado que os resultados obtidos nos processos de ensino das escolas da rede pública brasileira são muito baixos. A cada dois anos, este instituto avalia a educação brasileira. As médias são calculadas com base nas notas que os alunos obtêm nas provas que são aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) e pela média de aprovação dos alunos que são matriculados em cada escola

As médias podem chegar até 10; contudo, a média brasileira, considerando a média obtida com a soma das três modalidades avaliadas, não consegue totalizar 5 pontos. Tais dados não representam a realidade na sua essência, haja vista que praticamente todos os alunos que têm defasagem idade/série estudam na Educação de Jovens e Adultos ou em outras modalidades de ensino não entram na avaliação do IDEB.

De acordo com o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada em 2013, o Brasil possui um total absoluto 13,04 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos que são analfabetas. Considerando apenas a faixa etária dos adultos com idade igual e superiores a 25 anos, a taxa de analfabetismo é de 10,2% em 2013. Segundo o IBGE, 12,63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler e escrever.

O PNAD (2013) também revelou que o número absoluto de pessoas com idade igual ou superior a dez anos sem instrução ou com menos de um ano de estudos é de 16,03 milhões de pessoas em 2013. Isso representa 9,3% do total da população nessa faixa etária. Já o número médio de anos de estudo dos brasileiros com igual ou superior a dez anos é de 7,7 anos.

---

<sup>10</sup> Indicador usado para avaliar os sistemas de ensino nas redes privada e pública, criado em 2007 pelo INEP.

Considerando as avaliações do Instituto Pearson, nota-se que o fato de se ter concluído o ensino fundamental no Brasil não representa ser alfabetizado. Do mesmo modo que, conforme dados do IDEB, concluir o ensino médio não significa ter tido acesso aos conhecimentos que são clássicos ao ambiente escolar.

Essa concepção parte do princípio de que a educação dos homens e mulheres deve ser definida pelas necessidades e demandas estabelecidas pelo mercado. Sendo assim, leva em consideração que, a cada mudança que atingir o sistema produtivo, atingirá também a dinâmica e os processos de ensino. Trata-se de uma concepção de educação a serviço do capital; uma concepção de trabalho que aliena o homem ao sistema produtivo e que, do mesmo modo, reproduz-se nas relações socioespaciais.

Assim sendo, o projeto educacional brasileiro foi pensado pela elite burguesa, tendo em vista a implantação do modelo desenvolvimentista que nega conhecimento e visa garantir a preparação de mão de obra para atender às demandas do capital internacional. Qual seria a melhor forma de manter a classe trabalhadora conformada e pacífica? Negando-lhe o conhecimento produzido pela própria humanidade, negando-lhe uma escola que mexa com as suas funções psíquicas. Isso os impede de entender as bases estruturais que conduziram o processo real, fato que explica a fragilidade do ensino escolar, o qual não se interessa em trazer à tona nenhuma explicação às questões sociais tão latentes, como a fome, a estrutura fundiária, a questão da escravidão, a expropriação das terras indígenas e o projeto colonizador, dentre outras.

Ora, do mesmo modo que os grupos sociais constituídos pelos proletários e camponeses estiveram/estão excluídos do acesso à terra e aos demais bens materiais, também estiveram/estão excluídos do acesso aos bens culturais e, dentre eles, a educação. A história da educação brasileira foi escrita e inscrita pela classe hegemônica. Assim como a terra, ela se constitui num território em disputa, uma disputa que se dá por vários motivos, mas, sobretudo, pela explicitação de antagonismos na definição do papel social da educação. As dimensões conflituosas estabelecem-se por dois pontos de análise que se embatem: de um lado, a concepção de educação voltada para a humanização do indivíduo; do outro, uma concepção voltada para a preparação de mão de obra para o mercado.

Na contramão do projeto de escola capitalista que exclui a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, situa-se uma concepção de educação que considera o trabalho enquanto capacidade teleológica que faz o homem humano. Nessa concepção, a educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana que permite ao homem acessar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, nesse processo, se

humanizar. Conforme Frigotto (2010), tal perspectiva considera que a qualificação humana é atingida por meio do desenvolvimento das condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano – uma formação, portanto, omnilateral<sup>11</sup>.

É com base nessas perspectivas controversas que os camponeses, organizados em movimentos sociais que lutam na e pela terra, cujas trajetórias históricas foram/são marcadas pela exclusão do direito à propriedade, defendem a reforma agrária, embora a luta não se limite a ela. Dentre as suas bandeiras de luta e reivindicações, destaca-se a luta por uma educação comprometida com o projeto histórico do campesinato – uma educação que permita a formação omnilateral.

Os movimentos sociais camponeses elegeram dois vetores importantes para o enfrentamento: a reforma agrária e uma concepção política de educação que garanta a elevação do conhecimento da classe trabalhadora, denominada “Educação do Campo”.

A falta de capacidade cognitiva para olhar, observar, descrever, registrar, analisar e ler o real impede qualquer sujeito de analisar e compreender as contradições socioespaciais concretas e também de estabelecer posição política na luta de classes. Por isso, Santos, citando Marx, diz:

O mundo mundializado aí está sob nossos olhos, como um fato, embora mascarado pelas próprias condições em que foi gerado: quando a economia se baseia na insensatez, a ordem social apenas se mantém porque a ideologia se intromete; e a ordem política fica obrigada a se confundir, e isto ao infinito, com as demais instâncias de vida. O mundo “mundial” se apresenta aos seus observadores, que são também seus personagens, como algo de incompletamente compreensível, ao menos para os indivíduos desarmados, que são a maioria. (SANTOS, 2005, p. 236).

Os “indivíduos desarmados” são aqueles que não são capazes de entender a lógica da formação socioespacial em que convivem. Trata-se de pessoas que, empiricamente, sabem diferenciar ricos de pobres, mas não conseguem enxergar o conteúdo dessas desigualdades: a luta de classes. Ou seja, visualizam o fenômeno, mas não compreendem a essência do fenômeno. É o que Kosik (2011) chama de pseudoconcreticidade.

Mészáros (2006) explica que o ser de classe é, antes de qualquer outra coisa, um ser social e, para se constituir como tal, precisa tomar consciência de si mesmo. É preciso se desenvolver e apropriar-se das suas capacidades de ler o mundo à sua volta, saber quem é, de

---

<sup>11</sup> O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas estranhadas. Esse conceito não foi precisamente definido por Marx; todavia, em sua obra há indicações que permitem compreendê-lo como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista.

onde vem, em que contexto atua, entender as suas condições materiais de existência, dentre outros fatores. Isso representa a tomada de consciência de si, o sentido da sua existência. O sentimento de classe que aflora quando um indivíduo comum reconhece, nos outros ao seu redor, problemas e soluções em comum, apropriação do sentimento e sofrimento alheios, um sentimento de incômodo e indignação, é algo que abre espaço para a formação de uma consciência de classe para si.

Tendo em vista essa consciência de classe em si e de classe para si, os camponeses, organizados em movimentos sociais, defendem que é necessário um projeto de educação revolucionário. Trata-se de uma concepção que possibilite à classe trabalhadora entender as contradições socioespaciais nas quais ela se encontra submetida. Portanto, faz-se necessário um currículo estratégico para a construção desse novo projeto histórico. Isso poderá ser a “arma” para o enfrentamento da questão agrária. Nesse sentido, a concepção de educação pensada pelos camponeses busca romper com a obscuridade do projeto de educação capitalista, legitimada pelas políticas dos governos que conduziram/conduzem o Estado brasileiro.

Esse grupo de camponeses que reivindica outro projeto de educação compreende que a realidade em si mesma não é outra coisa que não produto da atividade humana. Assim, uma probabilidade de educação que visa romper com a pseudoconcreticidade fundamenta-se nas ideias de Kosik (2011), e compreende que essa educação só pode ser efetivada a partir de:

1) crítica revolucionária da *praxis* da humanidade [...], da qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo – *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida. (KOSIK, 2011, p. 23-24, grifos do autor).

Isso vai de encontro à escola burguesa, a qual, muito ao contrário do que Kosik pontua, não mexe com as funções psíquicas dos indivíduos. Ela não tem tática para a classe trabalhadora, a tática é a do capital, é a de esvaziá-la de conhecimentos, de tal modo que os conflitos socioespaciais ficam de fora. Portanto, a Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais populares de luta na/pela terra, enquanto tática de enfrentamento à questão agrária e de luta pela reforma agrária, demanda uma formação de professores que seja sustentada por um projeto de classe e por uma forma de escola.

Sendo assim, os processos que vão conduzir a formação de professores para a Educação do Campo precisam estar em consonância com a escola e a sociedade que se quer

ter. De acordo com Freitas (1995), a tática precisa estar em consonância com a estratégia, pois, se a estratégia não estiver bem definida, gerará complicações na tática. Nesse caso, quem realiza o trabalho educativo é o professor; não adianta pensar numa forma de escola e nem numa forma de ensino se a formação do profissional que conduz o ensino não tiver em consonância com a concepção de sociedade e escola.

Freitas (1995) compreende que, para se pensar a formação do professor fundamentada numa forma de escola e de ensino que se deseja, é imprescindível que se faça análise de conjuntura e que a mesma se defina pelo projeto histórico que está sendo defendido na formação. Para o autor:

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos. A explicitação de como articulamos essas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados. (FREITAS, 1995, p. 142).

Nessa conjuntura, tem-se uma visão acerca do tipo de sociedade que se quer construir. E aí, no campo da tática, destacam-se as formas de luta que serão articuladas no sentido de efetivar o projeto de uma sociedade identificada na conjuntura socioespacial presente. Contudo, as táticas precisam ser articuladas levando em consideração as contradições nas lutas e as possibilidades superadoras. De acordo com o autor, a indefinição de um projeto histórico compromete os rumos da sociedade. Assim, é nessa conjuntura de luta que a Educação do Campo está inserida.

#### 2.4 “O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO” E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COMO TÁTICA DE ENFRENTAMENTO À QUESTÃO AGRÁRIA

O objeto de estudo desta tese, a formação de professores num curso piloto de Licenciatura em Educação do Campo, já é, em si, resultado das ações e enfrentamentos articulados pelo “Movimento Por uma Educação do Campo”. Por isso, considerou-se relevante demarcar o processo em que diferentes movimentos sociais se articularam, na defesa de um projeto de educação e de sociedade para a classe trabalhadora. Contudo, não se trata exclusivamente de educação, mas de um projeto de sociedade no enfrentamento à questão agrária e ao capitalismo.

Na conjuntura das lutas pela terra, lutas que têm por base o enfrentamento ao projeto societário hegemônico e a superação da propriedade privada da terra, está a luta pela humanização de homens, mulheres e crianças que vivem em condições que não se assemelham ao que se define como condições humanas. A questão agrária e, por consequência, a questão social estão imbricadas nos seus corpos, nas condições degradantes das suas vidas. Eles lutam não só pela terra, lutam pelo direito a um país que lhes dê as condições de existência humana. Essas lutas já são processos educativos, uma vez que questionam as condições desumanas que lhes foram dadas. Nessa conjuntura de lutas, nota-se que a realidade vivida se transformou em real pensado.

Apesar de preteritamente já existirem algumas ações que tinham por base um projeto de educação com ideias emancipatórias<sup>12</sup>, a concepção de Educação do Campo enquanto movimento de classe, fundamentada numa perspectiva de ruptura com a ordem hegemônica, tornou-se expressão nacional a partir das ações e das concepções do setor de Educação do MST. Trata-se de um dos movimentos que sustentou, e que sustenta, as frentes de batalhas na defesa da reforma agrária. Tem-se, portanto, um movimento político de uma classe cuja trajetória histórica dos indivíduos que a constitui foi marcada pela exclusão do acesso aos bens materiais mínimos e, por conseguinte, aos bens imateriais.

O mencionado movimento firma-se numa luta que é movida por um coletivo que tem seus princípios ontológicos fundamentados na dimensão da formação omnilateral. Contudo, a realidade social dessa classe está situada na conjuntura política do Brasil, e boa parte dos seus militantes (os camponeses destituídos da terra ou os que lutam para ficarem na terra) eram/são sujeitos analfabetos, semianalfabetos ou até pessoas com a formação básica da escola burguesa, mas destituídos de conhecimento para ler e interpretar o real. Para o MST, a “escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 213).

De acordo com estudo realizado por D’Agostini (2009), o MST, nas primeiras reflexões, experiências e estudos, construiu uma concepção de educação pautada na formação *omnilateral*, com base na realidade da luta pela terra e na organização do trabalho e da produção a partir dos princípios da cooperação. Ainda conforme a mencionada autora, a partir da perspectiva de omnilateralidade, o Coletivo Nacional de Educação do mencionado movimento sistematizou os princípios filosóficos<sup>13</sup> e pedagógicos<sup>14</sup> da educação do MST, nos

---

<sup>12</sup> Pode-se destacar as ideias defendidas por Paulo Freire.

<sup>13</sup> **a) Princípios Filosóficos:** Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e

quais se pode reconhecer prontamente os princípios humanistas e socialistas fundamentados nos elementos da teoria marxista e das pedagogias contra-hegemônicas.

De acordo com Frigotto (2012), a formação omnilateral leva em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e da realidade humana, além de compreender que a humanidade que se reflete em cada indivíduo é a expressão das múltiplas relações do mesmo com outros seres humanos e com a natureza.

A língua que falamos, os valores, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e ser. (FRIGOTTO, 2012, p. 265-266).

Essa perspectiva considera o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, pois é nele e a partir dele que o ser humano se produz e se reproduz enquanto ser humano. Ela vai de encontro à lógica do projeto do capital que submete “o conjunto das relações de produção e as relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil” (FRIGOTTO, 2012, p. 267), do mesmo modo que subsume e aliena a classe trabalhadora com a exploração da sua mão de obra. Isso leva à alienação do homem em relação à sua própria condição humana.

A experiência de trabalho educativo realizada pelo MST foi socializada oficialmente com outros movimentos sociais camponeses e outras instituições, em 1997, no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Neste encontro, formou-se uma comissão para articular e elaborar a Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, que foi realizada em 1998.

O plano de fundo que guiou as atividades da citada conferência foi o diagnóstico dos principais problemas conjunturais localizados no ensino e nas condições das escolas situadas no meio rural brasileiro. Dentre os pontos destacados, estes ganharam maior visibilidade: falta de infraestrutura material e espacial; docentes sem formação; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolares alheios à realidade do campo;

---

socialistas; Educação como processo permanente de formação e transformação humana (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

<sup>14</sup> **b) Princípios Pedagógicos:** Relação entre teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/as estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

formação docente com visão hegemônica e de mundo urbano, com visão de agricultura patronal, sem formação específica para trabalhar com as conflitualidades da questão agrária; ensino estimulador do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural.

Foi nessa conferência que diferentes movimentos sociais de luta pela terra e organizações de âmbito nacional ou regional unificaram o Movimento “Por uma Educação do Campo”, formando a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo” liderada pela UnB e pelo MST, com sede em Brasília. Trata-se de uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do “Movimento de Educação do Campo”. Essa frente foi de suma importância para as disputas políticas e para a publicação de livros com o intuito de contribuir com o embasamento teórico da nova área de conhecimento que emergia. Além disso, coube à mesma articulação acompanhar a tramitação no congresso do Plano Nacional de Educação (PNE) e incentivar a realização de seminários estaduais e regionais sobre Educação Básica do Campo.

Para Caldart (2012), o desafio posto pela conferência supracitada foi o de sair das lutas pela transformação da realidade educacional nas áreas de reforma agrária, protagonizadas pelo MST, para lutas pela educação do conjunto dos trabalhadores. Contudo, segundo a autora, foi na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo e de Educação do Campo que estavam em jogo. A segunda conferência contou com a participação de mais de mil pessoas que representavam 39 entidades, constituídas por órgãos do governo, organizações não governamentais, movimentos sociais camponeses, representantes de instituições de ensino superior, sindicatos de trabalhadores rurais e de professores e órgãos das Nações Unidas. A Educação do Campo já estava sendo disputada por concepções divergentes, não mais na lógica do projeto socialista que foi originado.

De acordo com Caldart (2007), o conceito de Educação do Campo é um conceito que está em movimento. A autora entende que foi o campo, na sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Tal concepção não foi dada aos trabalhadores, pois foi produzida na conjuntura concreta dos sujeitos e pelos sujeitos do campo. Para a autora, não se trata do campo romântico, mas do campo dos camponeses que lutam, morrem e resistem. Não se trata de algo dado por um governo; o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade, no enfrentamento da questão agrária e no movimento histórico da realidade camponesa marcada pela conflitualidade entre campesinato e agricultura capitalista. A mesma

autora ainda afirma que não se pode perder de vista a materialidade da sua origem, cujo tripé é formado por: Campo, Política Pública e Educação.

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (CALDART, 2007, p. 2).

A disputa pela Educação do Campo não se resume à contestação conceitual, pois essa contestação é, em si, uma disputa pelo domínio do espaço geográfico. Os conceitos são carregados de conteúdos políticos; quando se retira o campo da Educação do Campo, retira-se a questão social proveniente da concentração da propriedade da terra e luta pela reforma agrária é enfraquecida. Nesse contexto, a Educação do Campo é transformada em prática pedagógica esvaziada de conteúdo político da prática social. A centralidade passa a ser fundamentada num cotidiano camponês esvaziado de luta política e de possibilidades superadoras.

Os camponeses tornaram-se centro de várias pesquisas acadêmicas. De acordo com Albuquerque (2011), grande parte dessas pesquisas está fundamentada nas concepções pós-modernas. Assim, não analisam as contradições socioespaciais postas concretamente pelo capital aos sujeitos do campo, e tampouco fazem referência às estratégias e lutas dos camponeses no enfrentamento ao modo de produção capitalista. A luta de classes não aparece em tais trabalhos. Neles, o camponês é visto como um sujeito bucólico que se explica pelo seu próprio modo de vida. Contudo, esse modo de vida não é entendido como resultado da contradição socioespacial estabelecida na relação capital/trabalho. O espaço e o território em conflito não são enxergados, quiçá as conflitualidades vividas cotidianamente. Assim, eles se comprometem com a descrição do modo de vida camponês, numa dimensão da cultura alienada, nas suas narrativas de senso comum, sem analisar as contradições nas quais elas são construídas. Esses pesquisadores, bem como a formação docente que por eles é proposta, não dão conta da Educação do Campo enquanto perspectiva comprometida com a luta pela reforma agrária que se fundamenta na perspectiva de emancipação humana.

Diante das conflitualidades estabelecidas a partir da ampliação da discussão e efetivação da Educação do Campo para os espaços do capital, nota-se que, tanto na escala das

pesquisas como na escala da formação de professores e, por conseguinte, na prática dos profissionais da educação, há uma diversidade de concepções de Educação do Campo. Não obstante, a posição política em termos de projeto de sociedade de cada profissional frente à questão real concreta é que vai definir a qual projeto de Educação do Campo que este profissional está comprometido.

Há de se considerar que a posição defendida por cada profissional no território da Educação do Campo dependerá da concepção de teoria do conhecimento, de teoria educacional e de teoria pedagógica que se tem como método e como forma de ler e interpretar o mundo. Desse modo, as universidades, com seus grupos de pesquisa e os cursos de formação de professores, têm uma grande responsabilidade com os rumos que a Educação do Campo tomará daqui por diante, uma vez que elas são espaços legítimos para a formação desses profissionais e para a produção científica vinculada a essa temática.

De acordo com Freitas (1987), a teoria educacional se fundamenta numa teoria do conhecimento. Ela contém uma concepção de educação apoiada por um projeto histórico que visa romper com a ordem hegemônica, ou mantê-la, se fundamentada nas relações entre educação e sociedade, a partir de uma perspectiva ontológica de homem que se quer formar. Já a teoria pedagógica trata do pedagógico-didático, de princípios que norteiam o processo didático para assegurar no projeto a formação no contexto do projeto histórico defendido.

A inserção da Educação do Campo, ao menos do ponto de vista legal, no campo da política pública brasileira foi estabelecida após a publicação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Já em 28 de abril de 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo, a partir da Resolução nº 2. Essa resolução esclarece as etapas do ensino e a responsabilidade dos entes federados, além do trato que deverá ser dado pelos sistemas de ensino. Em 2006, surge o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), e, em 2013, é criado o Programa Escola da Terra, voltado para a formação e o acompanhamento do trabalho educativo de professores que lecionam em classes multisseriadas em escolas situadas na zona rural ou em comunidades quilombolas.

Situa-se, aí, uma conflitualidade, pois não basta inserir a Educação do Campo nos marcos legais da educação brasileira – é preciso alterar a concepção de educação posta à classe trabalhadora. De acordo com Carvalho (2011), a origem do Movimento por uma

Educação do Campo está situada na experiência de camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais, com envolvimento diferenciados na luta de classe, mas que têm em comum a unidade na luta contra o capital e na luta pelo direito à terra, ao trabalho, e ao conhecimento. Ainda segundo a referida autora, as diferenças se constituem na forma e no conteúdo das proposições, nas táticas e estratégias circunscritas à luta pela terra realizadas por cada movimento. Também se expressam no nível da organização política, da concepção de sociedade e, principalmente, na maneira como se estabelecem e como compreendem sua ação prática e política, os avanços e recuos da Educação do Campo, a partir das determinações da realidade do modo de produção capitalista que as produziu, embora defendam outro projeto de sociedade.

Compreende-se que a reivindicação pela entrada da Educação do Campo no espaço da política pública tem sido uma estratégia dos movimentos sociais, haja vista que é uma frente que se abre para legitimar seu projeto de sociedade. Contudo, a luta por uma Educação do Campo, quando fundamentada nos princípios de uma teoria do conhecimento que permita a compreensão das contradições sociais e o fortalecimento da luta de classes, se configura na tática. Em vista disso, vive-se um conjunto de lutas na defesa da Educação do Campo. A principal delas, porém, é a luta para não se tirar o foco da luta de classes.

Nesse contexto, Carvalho (2011) considera que

[...] a história dos movimentos sociais do campo é a história da luta de classe, de confronto de projetos históricos pela transformação social. É neste contexto que os movimentos de luta pela terra, representativos do Movimento de Educação do Campo e participantes na Comissão Nacional de Educação do Campo no MEC, reivindicam uma política de educação e de formação de professores, que possibilite aos trabalhadores do campo o acesso ao conhecimento para avançarem na reforma agrária e no projeto de desenvolvimento humano. Cabe aos trabalhadores, enquanto classe explorada, enfrentar na luta e desvelar o papel do Estado burguês e seus antagonismos frente ao projeto de emancipação humana da classe trabalhadora. (CARVALHO, 2011, p. 26).

Assim, os movimentos sociais de luta pela terra, ao mesmo tempo em que afirmam que a escola burguesa não serve para eles, que a universidade burguesa não sabe formar os professores de que eles necessitam, propõem um projeto de formação de professores que têm possibilidades de atender às suas demandas. Contudo, no Brasil, quem controla os processos educacionais é o Estado. Assim, a classe trabalhadora, ao questionar e rejeitar o projeto de educação do Estado burguês, torna pública a posição que este assume na conjuntura da luta de classes em favor da classe burguesa, do mesmo modo que cobra do Estado outra posição em favor da emancipação humana e outro projeto de sociedade.

## 2.5 A RELAÇÃO ENTRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEC/UFBA E AS DEMANDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Luziânia-GO no ano de 2004, considerando as demandas dos seminários estaduais de Educação do Campo, foi elaborada uma série de reivindicações. Dentre elas, estava a formação inicial dos professores das escolas do campo. Desse modo, foi solicitado do Ministério da Educação (MEC) o financiamento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Com base nas pressões impostas pelo “Movimento por uma Educação do Campo”, o MEC, por meio do PROCAMPO<sup>15</sup>, publicou, em 2007, um edital<sup>16</sup> convidando as universidades federais a apresentarem projetos voltados para a implementação de experiências piloto de cursos de graduação para formação de professores que pudessem atender às demandas dos indivíduos do campo, conforme exigência do “Movimento por uma Educação do Campo”. Dentre os projetos inscritos, o Ministério da Educação selecionou quatro. A partir daí, firmou um termo de cooperação técnica com as quatro universidades executoras dos projetos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo selecionados, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estas universidades também assinaram um termo de cooperação científica entre si. No termo, elas se comprometeram com o desenvolvimento dos projetos e com a unidade teórica das experiências piloto, tendo em vista as demandas levantadas pelos movimentos sociais do campo.

Entre os critérios exigidos pelo MEC às universidades, constava o de que os projetos deveriam prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para os educadores atuarem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

---

<sup>15</sup> O objetivo do PROCAMPO é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

<sup>16</sup> O edital foi publicado pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta secretaria, em 2011, passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Os cursos experimentais propuseram organizar o conhecimento por área, de modo que as diferentes áreas se articulassem entre si. Eles se fundamentaram numa concepção de educação e, em especial, de Educação do Campo que expressasse o “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 17).

A proposta inicial dos cursos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo teve como fundamentação a realidade do ensino no Brasil, a partir dos dados fornecidos do próprio governo brasileiro. Com a análise desses dados, chegou-se à constatação de que a escola da classe trabalhadora continua mantendo a divisão social do trabalho em seu interior, e, segundo Taffarel (2011), essa divisão não é estabelecida de forma mecânica, mas por mediações que são expressas na organização do trabalho pedagógico alienado social, intelectual e economicamente. Ao separar a educação da vida, compromete-se a formação humana.

Nota-se que os cursos pilotos de Licenciatura em Educação do Campo, por advirem das demandas dos movimentos sociais de lutas populares, deveriam se fundamentar no princípio de que, no Brasil, o movimento social é luta de classes, e a classe que luta por Educação do Campo reivindica, no caso específico do PROCAMPO, uma formação docente que venha afirmar os seus interesses. Isso implica dizer que a condução dessa formação não deveria ser guiada por qualquer concepção teórico-metodológica, mas por uma concepção que deixasse claro para o professor em formação os seguintes pontos: “quais os interesses de classe que se defende? Quais os valores, a ética e a moral que se elege para consolidar através de sua prática? Como articular suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Considerando que o ensino escolar voltado para a emancipação da classe trabalhadora precisa mexer com as estruturas mentais superiores dos alunos, são necessárias uma teoria do conhecimento e uma teoria educacional que permitam analisar, constatar, interpretar e explicar a realidade socioespacial ambígua e contraditória. Dentro dessa dimensão, compreende-se que a realidade não é produzida pela consciência, pois é a consciência que reflete a realidade que lhe é produzida pela contradição socioespacial e que é apreendida por cada sujeito a partir das condições oferecidas. Cabe aos espaços de educação, a partir das teorias produzidas, dar condições para que as estruturas mentais superiores dos indivíduos se qualifiquem, a fim de que possam compreender a realidade tal como ela é. Entendendo essa realidade, cada indivíduo singular saberá identificar qual é a posição que ocupa na sociedade de classes.

A qualificação das funções psíquicas superiores contribui na captura da imagem da realidade posta, da forma mais real possível. Tal processo está imbricado na formação da consciência. Se a realidade é quem dá os subsídios para a formação da consciência de cada sujeito singular, deseja-se, nessa conjuntura da educação, que o trabalho do docente mexa com as estruturas mentais de cada aluno, para que os órgãos dos sentidos consigam capturar a essência dos fenômenos, transformando-os em imagens que serão refletidas na consciência, expressando a realidade objetiva.

Com base na concepção de Educação do Campo acima descrita, o texto do PPP/LEC/UFBA tece uma série de críticas à concepção de educação que transita no contexto da política pública brasileira, para depois situar a relevância da concepção de Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais de luta pela terra. As críticas tecidas referem-se às diretrizes dos programas de formação de professores do MEC; às implicações das políticas neoliberais na educação brasileira; e às propostas de formação de professores em exercício encaminhadas pelo Estado brasileiro.

O PPP/LEC/UFBA posiciona-se politicamente no enfrentamento à educação posta em conformidade com os interesses da burguesia. Propõe uma formação comprometida com as ideias que visam montar estratégias e táticas para uma formação docente que permita aos professores-alunos entender a realidade para além da aparência. Isso significa apreender a raiz dos processos que levaram à divisão da sociedade em classes sociais, à subsunção do homem ao trabalho alienado e às implicações destes processos na conformação do arranjo socioespacial. Daí, destaca-se a importância de uma educação que permita à classe camponesa acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

O PPP/LEC/UFBA afirma, enfaticamente, que se compromete com a construção do conceito de Educação do Campo produzida na luta pela reforma agrária realizada pelos movimentos sociais do campo, e que por isso fundamenta-se à luz do debate sobre a questão que realmente está em jogo, ou seja, o confronto de projetos históricos. Entende Educação do Campo como um projeto de estratégias e táticas levado a cabo pelos movimentos sociais de luta pela terra, na defesa de uma concepção de educação que permita à classe trabalhadora, do campo ou da cidade, acesso a uma consistente base teórica acerca da realidade, para compreender a raiz das contradições socioespaciais engendradas na questão agrária por meio do modo de produção capitalista, tendo em vista a sua superação. Assim, na página 30, o PPP define o que a formação da LEC propõe garantir.

A formação deve 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 preciso fomentar por dentro da escola e em seu entorno estratégias objetivando o projeto político-pedagógico nesta formação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008, p. 30).

O PPP/LEC/UFBA demarca que o objetivo da formação proposta para os professores-alunos não se limita à atuação no espaço escolar. Contudo, destaca a importância de uma formação escolar que forneça, aos indivíduos do processo educativo, condições para que se tenha acesso aos conhecimentos na sua raiz. Compreende que o acesso a tais conhecimentos é também condição para que os indivíduos possam desvendar as origens da realidade socioespacial marcada pela desigualdade social.

A proposta de formação de professores do PPP/LEC/UFBA foi voltada para estudar as relações, os nexos e as determinações estabelecidas entre: o ser humano e sua relação com a natureza/terra; o ser humano e sua relação com o trabalho; o ser humano e as relações com a sociedade; e o ser humano e a educação.

A articulação entre os temas deu origem a uma teia de outros subtemas, cujo estudo, na LEC/UFBA, tinha como meta fundamentar a formação por meio de um arcabouço teórico que permitisse aos professores-alunos entender o homem e a dinâmica social a partir de suas práticas espaciais estabelecidas entre o homem, a natureza, a terra e o trabalho, apreendidos no movimento contraditório da prática social. Em síntese, entender os processos de produção do espaço e de reprodução social na lógica do modo de produção capitalista.

O intuito do curso foi formar um professor com o seguinte perfil:

O Curso é desenvolvido de modo a formar educadores para atuação na educação básica, ensino fundamental, séries finais e ensino médio, em escolas do campo, garantindo a esses educadores uma consistente base teórica que os possibilite desenvolver a capacidade teórica dos alunos, elevando o grau de elaboração do pensamento empírico para o pensamento científico, permitindo a seus alunos o acesso aos bens culturais elaborados da área das ciências, das artes e das linguagens. Organizando a gestão de processos educativos e estratégias pedagógicas que garantam a formação de sujeitos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento do campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008, p. 25).

Nesse sentido, conforme PPP/LEC/UFBA, para assegurar uma formação que desse aos indivíduos condições de desenvolver uma prática social mais elevada, conforme reivindicação dos movimentos camponeses, seria necessário uma formação que garantisse quatro pontos

imprescindíveis: consistente base teórica; consciência de classe; formação política; e inserção nas lutas revolucionárias.

Por isso, pelo menos no PPP, a LEC da UFBA assumiu um compromisso com o que foi estabelecido pela classe camponesa: uma possibilidade de formação de professores como tática dos movimentos sociais populares na defesa de outro projeto de sociedade que se contrapõe à sociedade capitalista. Contudo, as implicações dessa formação na práxis dos egressos foram analisadas levando em consideração alguns pontos do movimento contraditório – dentre eles, a prática social inicial dos egressos ao adentrarem o curso frente à proposta de formação proposta pela LEC.

## 2.6 A PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS PROFESSORES-ALUNOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFBA

O projeto do curso de LEC no MEC foi aprovado em 2007, mas só em 2008 o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) autorizou a abertura do curso de Licenciatura em Educação do Campo e a convocação de seleção de professores, oferecendo 50 vagas para os profissionais da educação que exercessem suas atividades como regentes de classe em escolas situadas no campo, nos diversos municípios do estado da Bahia. Qualquer profissional da educação que comprovasse tal condição poderia se inscrever e submeter-se ao processo seletivo. Destaca-se, aqui, que as vagas foram oferecidas a todos os docentes, organizados em movimento social ou não organizados, tendo em vista o critério principal: ser trabalhador de escola do campo que ainda não tivesse nenhum tipo de formação superior.

A validação da inscrição foi condicionada à apresentação de memorial da prática pedagógica e carta de recomendação da instituição de ensino à qual o candidato estava vinculado. Após a homologação das inscrições, os candidatos foram submetidos ao processo composto por prova de redação e prova objetiva de conhecimentos sobre a história, a legislação e a dinâmica da Educação do Campo.

Dos 50 professores-alunos que iniciaram o curso, quarenta e seis concluíram. Por isso, nesta tese, os dados foram analisados com base no quantitativo de professores-alunos concluintes do curso. Estes 46 professores-alunos da LEC, na ocasião de ingresso no curso, eram moradores de municípios situados em quatro diferentes territórios de identidade da Bahia, a saber: Vale do Jiquiriçá, Recôncavo, Sisal e Semiárido Nordeste II. Eles exercem

suas atividades profissionais em escolas situadas em 15 municípios do estado da Bahia, conforme Figura 4. O quantitativo de professores por município varia de um a onze, conforme demonstrativo no Quadro 2.

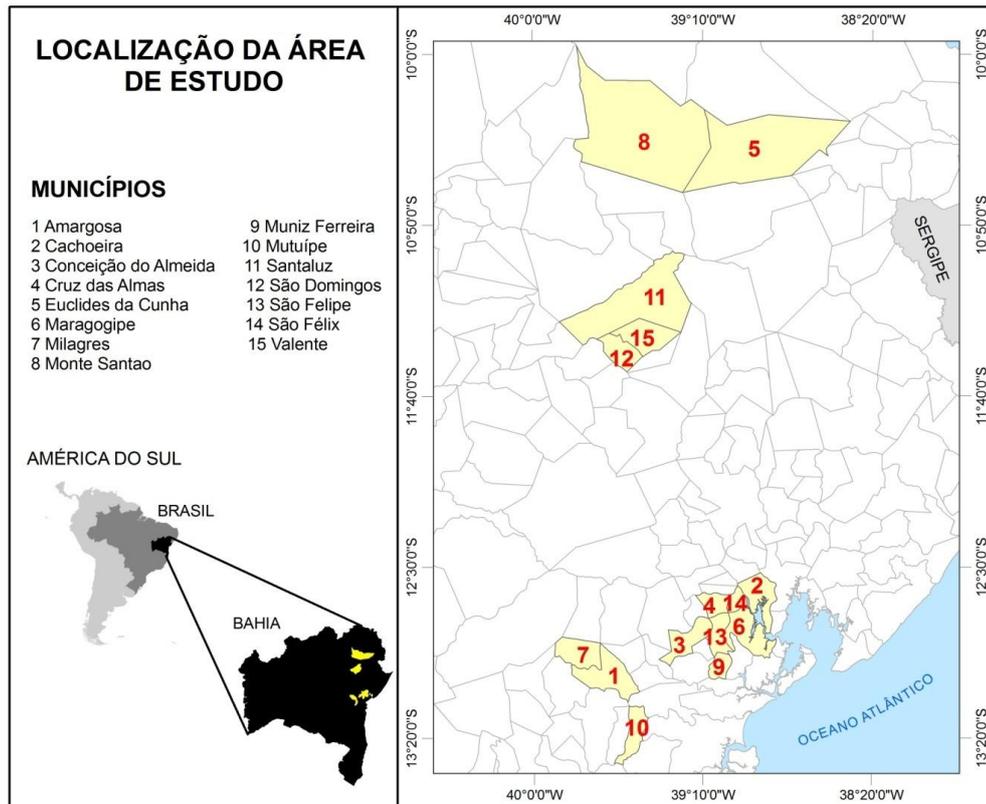
**Quadro 2** – Disposição quantitativa dos egressos da LEC/UFBA, por município

| Município de atuação profissional | Quantitativo de professores na LEC por município |
|-----------------------------------|--|
| 1. Amargosa                       | 06   |
| 2. Cachoeira                      | 01   |
| 3. Conceição do Almeida           | 01   |
| 4. Cruz das Almas                 | 08   |
| 5. Euclides da Cunha              | 01   |
| 6. Maragogipe                     | 02   |
| 7. Milagres                       | 01   |
| 8. Monte Santo                    | 02   |
| 9. Muniz Ferreira                 | 01   |
| 10. Mutuípe                       | 11   |
| 11. Santaluz                      | 02   |
| 12. São Domingos                  | 01   |
| 13. São Felipe                    | 01   |
| 14. São Félix                     | 07   |
| 15. Valente                       | 01   |
| <b>Total 15</b>                   | <b>46</b>  |

Fonte: UFBA (2008).

Com base no banco de dados da LEC, localizado na sede do grupo de pesquisa LEPEL, e no banco de dados da estrutura fundiária e da questão agrária na Bahia, do grupo de Pesquisa GeografAR, coletaram-se dados referentes à prática social inicial dos professores-alunos quando ingressaram na LEC. Os dados tinham sido obtidos no decorrer das atividades pedagógicas, sistematizados em relatórios de atividades, gravações das aulas, gravações de depoimentos de professores-alunos, gravações dos seminários, gravações das palestras e gravações de oficinas e minicursos ministrados por pesquisadores renomados no estudo da temática que conduziu o curso, dentre outros documentos. Alguns questionários foram respondidos pelos professores-alunos assim que entraram no curso; tais documentos serviram de subsídio para traçar a prática social inicial.

**Figura 4** – Localização dos municípios de atuação profissional dos egressos da LEC/UFBA no estado da Bahia



Fonte: UFBA (2008).

A proposta de ensino implementada na LEC/UFBA foi acompanhada por uma pesquisa denominada pesquisa didática. Essa pesquisa estava atrelada a outra pesquisa maior, a qual envolvia as quatro universidades que estavam desenvolvendo a experiência piloto. Estas, com efeito, assumiram o desafio de “formar professores e produzir conhecimento científico sobre Educação do Campo, em especial sobre a escola do campo e a formação de professores para a Educação do Campo” (TAFFAREL et al., 2009, p.1).

No que se refere à pesquisa didática, compreende-se que ela “tem como objetivo ampliar as referências de pensamento sobre a pesquisa, sobre a atitude científica, sobre o trato com o conhecimento científico” (TAFFAREL et al., 2009, p. 5). Esta pesquisa tomou como referência a realidade concreta dos territórios em disputa no contexto do campo e das escolas onde os professores-alunos da LEC estavam/estão inseridos. Assim, as áreas de conhecimento levantaram muitos dados sobre a prática social inicial destes professores.

Com base nos dados levantados pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e pela Área de Ciências Agrárias<sup>17</sup>, armazenados, respectivamente, no banco de dados do

<sup>17</sup> Houve um equívoco com o nome da área, foi registrada como Ciências Agrárias, mas foi implantada na LEC como Geografia Agrária.

LEPEL e do GeografAR, retirou-se algumas questões a partir de suas respostas, as quais serviram de encaminhamento exploratório para a pesquisa que deu origem a esta tese.

As primeiras questões exploratórias foram: qual era a realidade dos professores egressos da LEC, ao ingressarem no curso, no que se refere à média de tempo de serviço no magistério? São professores do quadro permanente ou professores com contrato temporário? Qual é a relação entre a localização geográfica da escola com os problemas decorrentes da questão agrária? O que almejam com a formação em LEC? Qual é a compreensão que têm acerca da Educação do Campo? Qual a principal referência que estes professores usam na orientação do trabalho docente? (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008). Todas as respostas foram sistematizadas no quadro que constitui o Anexo 1.

Essas perguntas visaram entender a condição inicial dos professores egressos da LEC em termos de conhecimento teórico, inserção nas lutas revolucionárias, consciência de classe, compreensão da realidade enquanto totalidade e compreensão de Educação do Campo. Estas mesmas perguntas ajudariam no sentido de tentar também entender quais eram as concepções de homem, sociedade, educação e campo que aqueles professores tinham.

Ao analisar as respostas que os professores-alunos da LEC/UFBA deram aos questionários, constatou-se que, no ano de 2008, a média de tempo de serviço da turma era de 13,32 anos. O professor com o menor tempo de exercício na profissão tinha 2 anos, e o de maior tempo tinha 32. Trata-se de uma turma que já tem uma razoável experiência no trabalho docente. Dos 46 professores, 31 possuíam vínculo efetivo com o serviço público; isso indica que 67,4% estavam em condições de trabalho que favoreciam a tomada de posição mais contundente no trato às questões socioespaciais locais, pois não corriam o risco de perder o contrato de trabalho, dispositivo utilizado para explorar o trabalhador, e que, na maioria das vezes, é usado como instrumento de controle e de silêncio, servindo também como moeda na troca por votos.

Com relação à localização geográfica da escola, foi identificado que 23 professores-alunos trabalhavam em escolas que estavam localizadas em sedes de povoados, 10 professores-alunos trabalhavam em escolas agregadas às fazendas<sup>18</sup>, 8 trabalhavam em escolas inseridas em comunidades rurais e 3 trabalhavam em Escolas Famílias Agrícolas, sendo que os Professores 1 e 3 trabalhavam numa mesma escola que estava situada em área de fundo de pasto, e a Professora 8 numa Escola Agrícola que está situada dentro de uma fazenda. Dois professores, o Professor 2 e a Professora 13, trabalhavam em escolas situadas

---

<sup>18</sup> Incluindo uma Escola Família Agrícola.

em comunidade quilombola. Já o Professor 5 trabalhava numa escola situada em área de assentamento de reforma agrária do MST.

De acordo com a organização do espaço rural, as sedes dos povoados ficam no entorno de fazendas e de pequenas propriedades rurais, e as escolas que ficam situadas nesses espaços visam atender aos alunos filhos dos pequenos proprietários e dos trabalhadores das fazendas. Essas escolas, geralmente, não têm classes multisseriadas – funcionam com as denominadas classes regulares. São escolas maiores, que funcionam com classes constituídas por todos os anos do ensino fundamental. Elas geralmente recebem os alunos que saem das escolas agregadas às fazendas e das comunidades mais afastadas para estudar os últimos quatro anos do ensino fundamental. Já as escolas que são agregadas às fazendas e as que estão situadas nas comunidades rurais, de acordo com as fichas que foram respondidas pelos professores-alunos, são escolas que têm uma ou, no máximo, duas salas de aula. Todas elas são de classe multisseriadas.

No que se refere às escolas situadas nas comunidades quilombolas, trata-se, pelo que foi analisado, de escolas como as outras, sem nenhum referencial teórico específico, cujo currículo não contempla as demandas socioespaciais e as historicidades do território. Conforme Janeide Santos (2008), o quilombola é um grupo social que luta para permanecer na terra, mas as terras quilombolas têm sido historicamente disputadas por fazendeiros. Nesse caso, trata-se de um território que, por ser disputado, está permanentemente em conflito. Já as escolas de assentamento, de modo geral, têm a especificidade do direcionamento teórico que orienta a organização do movimento social que as organizam (nesse caso, o MST). Contudo, a presença de tal orientação não constou nas respostas que o professor deu aos questionários.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFA) são orientadas pela Pedagogia da Alternância, assim como o curso da LEC. Contudo, de acordo com Santos (2011), ela visa a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do meio. Por isso dá mais ênfase ao conhecimento empírico em detrimento do conhecimento científico. Segundo Santos (2011), as EFAs são orientadas pela ideia de que o educando não precisa simplesmente possuir conhecimentos, pois é também necessário colocá-los em prática com o intuito de melhorar o meio em que se vive, bem como socializá-lo no meio familiar e comunitário, contribuindo, assim, para o melhoramento da vida no campo, para o desenvolvimento social, político, econômico, cultural, técnico, científico e, acima de tudo, o desenvolvimento sustentável. Assim, tem por fundamento a interação entre escola e comunidade, pois a alternância se caracteriza pela razão dos alunos terem um período de aprendizagem na escola intercalado por outro período voltado para o trabalho na comunidade em estabelecimentos agropecuários. Essa concepção, porém,

não tem posição de enfrentamento à questão agrária enquanto problema político, uma vez que isso coloca a solução do problema do campo no indivíduo. Feitas estas explicações demarcatórias, segue-se apresentando os dados sobre a prática social inicial dos professores-alunos da LEC/UFBA.

Quando questionados sobre o que almejam com a formação na LEC, nenhuma das respostas pôde se aproximar do que está demarcado nos princípios da formação que foi delimitada pelo PPP do curso. As respostas ou eram muito generalistas ou eram muito pessoais. Aí começa a identificação dos indícios de distanciamento entre o que a LEC/UFBA se propôs a fazer e o que os professores-alunos vieram buscar. Tal situação foi confirmada com as respostas dadas à pergunta que visava identificar a compreensão que eles tinham de Educação do Campo. Apenas os Professores 1 e 3 fizeram inferências. As respostas baseiam-se na ideia de Educação do Campo como apropriação dos conhecimentos necessários para ser o camponês, mas do camponês com terra. Em suas respostas não aparece o conflito no que se refere às questões socioespaciais, à necessidade de elevação do conhecimento teórico da classe, e nem tampouco à questão agrária. Nota-se que os Professores 2 e 5, juntamente com a Professora 13, apesar de trabalharem em áreas de conflito por terra, não fazem sequer abstrações sobre o que poderia ser Educação do Campo, assim como a Professora 8, que também trabalha em EFA. Todos os demais professores associaram Educação do Campo à escola no campo e às turmas multisseriadas.

Sobre a referência que usam na orientação do trabalho docente, 36 professores apontaram o livro didático como principal referência. A Professora 13 identificou a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; a Professora 8, juntamente com os Professores 1 e 3, como já era de esperar, apontaram a realidade do aluno, e mais cinco docentes também identificaram essa suposta realidade como referência para o trabalho docente. Contudo, o que chamou a atenção foi a resposta do Professor 5: ele identificou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência. Ele forma as crianças, jovens e adultos em um assentamento do MST e a referência vai de encontro ao que prega o Movimento, em face de toda a disputa e dimensão política da educação, de formação e de projeto histórico defendido pelo MST.

Vale salientar que, na pesquisa exploratória que deu origem aos dados que estão sendo sistematizados com o intuito de identificar a prática social inicial, foram respondidas questões pelos professores-alunos não para fins desta tese, mas para a pesquisa didática da LEC. Tais dados orientaram o trabalho didático, mas não foram sistematizados por nenhuma outra publicação. Outra questão importante é que elas não estavam nessa ordem em um único formulário, mas em três formulários diferentes, aplicados em datas diferentes.

Com base nesses dados, oriundos do trabalho da professora de Pesquisa e Prática Pedagógica, considerou-se relevante buscar informações sobre o que eles entendiam acerca das questões socioespaciais locais, sobretudo da questão agrária, com o intuito de entender qual era a compreensão que eles tinham da realidade em que estavam inseridos. Para coletar essas informações, recorreu-se ao banco de dados da LEC na pasta da Área de Ciências Agrárias. Dentre as várias perguntas da pesquisa didática, as que puderam guiar a prática social inicial para esta pesquisa foram: você se considera integrante ativo de movimentos sociais, de sindicatos, de associações de moradores, de partido político ou de outras organizações similares? Existe conflito por terra na comunidade ou no município onde a escola que você trabalha está situada? Se tiver, como esse assunto é tratado pela escola? O que você sabe sobre a concepção de reforma agrária que é defendida pelo MST e por outros movimentos sociais de luta pela/na terra? Qual é a dimensão do módulo fiscal no seu município? Qual é dimensão da fração mínima da propriedade no município em que você trabalha? Você acha que, em termos de tamanho, as propriedades rurais do município em que você reside estão distribuídas de forma justa? Existe algum movimento que critique ou questione a concentração da terra na sua comunidade ou no seu município? Que relação você estabelece entre o curso da LEC e luta em defesa da reforma agrária? (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009). Os resultados dessa análise estão dispostos sistematicamente no Anexo 2.

No que se refere à participação ativa em movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores, partidos políticos ou outras organizações similares, apenas 8 dos 46 declararam participar ativamente de tais organizações. Os Professores 1 e 3, juntamente com a Professora 8, declararam participar da Associação que administra a EFA onde cada um trabalha; contudo, os dois primeiros disseram que moram em terra de Fundo de Pasto, e que a existência deles depende da organização do grupo na defesa dos territórios, pois são áreas de conflitos onde muitos moradores já morreram na disputa da terra com fazendeiros locais. Por outro lado, eles também pontuaram a disputa com o Estado, que estava regularizando as terras dos fundos de pasto em lotes individuais, ação que se sobrepõe à organização da comunidade, que se dá de forma coletiva. Esses três professores alegaram que eles não aceitam os títulos individuais, mas sim o coletivo, em nome da associação de moradores. Já os demais professores que declararam participar de outras organizações foram: Professor 4, que era presidente da associação de moradores da comunidade em que residia; Professor 7, atuava na Pastoral da Juventude e era filiado a um partido político; Professora 13, participava de um movimento de mulheres no local em que residia; Professora 26, participava de Movimento em Memória de

Antonio Conselheiro; e Professora 27, que era presidente da associação de moradores da comunidade em que residia.

Com relação aos conflitos por terra, é importante destacar que, no Relatório da Área de Ciências Agrárias na LEC (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009), consta que, antes da enquete que foi feita com os professores-alunos, tais conflitos já haviam sido previamente mapeados. Os principais foram: em Maragogipe, com destaque para os conflitos que se expressavam pela reação dos grupos tradicionais contrários à instalação do, até então, Polo Naval; no entorno de Cachoeira e de São Félix, onde se vivia os efeitos da denúncia feita pela Rede Globo de Televisão, em favor de fazendeiros, afirmando que os territórios quilombolas de São Francisco Paraguaçu, reconhecidos pelo INCRA, não eram de origem quilombola; em Amargosa, onde havia um conflito entre os proprietários da Fazenda Pati, uma grande propriedade, e as comunidades que viviam há anos no interior dessa propriedade (com a morte do antigo dono, os herdeiros resolveram expulsar as mais de 50 famílias que ali viviam); em Santaluz, onde se destacavam os conflitos dos atingidos pelas mineradoras; e em Monte Santo, com conflitos resultantes das disputas por terras que estavam sendo travadas entre fazendeiros e moradores dos territórios de Fundo de Pasto.

Os Professores 1 e 2 identificaram os conflitos em Monte Santo e afirmaram que estes apareciam na escola tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade. Isso já era de se esperar, haja vista que a EFA trabalha com a dimensão do contexto; contudo, não deu para perceber, em termos de conhecimento, como tais conflitos eram trabalhados. O Professor 2 identificou o conflito em Cachoeira, mas disse que o mesmo não entrava no conteúdo escolar. A Professora 5 identificou o conflito em Amargosa; para ela, essas questões não entravam na escola, mas a Professora 30, também moradora de Amargosa, trouxe o seguinte depoimento:

Tem lugares em que os fazendeiros se acham donos da escola, às vezes querem interferir em algumas decisões das escolas no que se refere a água e espaço, pois muitos desses que doaram o pedaço de terra para construir as escolas, hoje se acham no direito de colocarem cerca nos únicos espaços que restam às escolas. As escolas, em sua maioria, não têm documentos. (Professora 30).

No depoimento acima, a professora coloca o conflito resultante da concentração e das disputas por terra na relação com o espaço da escola, o que talvez seja a expressão do conflito oriundo da questão agrária mais próxima dela. Apesar do conflito atingir o espaço físico e a dinâmica da escola, esse conteúdo não entra no trabalho docente. Contudo, as outras quatro professoras de Amargosa afirmaram que não há conflito por terra no município. Do mesmo modo, o Professor 5 confirma a existência do conflito em Santaluz, mas o Professor 6 não o

identifica. Em São Félix, a existência do conflito não foi pontuada por nenhuma das sete professoras. Já a Professora 13, de Maragogipe, disse que tem o conflito, ele entra na escola no contexto dos relatos pontuais, mas o conteúdo não entra no currículo – uma característica marcante da escola, que se encontra esvaziada de conhecimento.

Sobre a estrutura fundiária do município, no que se refere à dimensão do módulo fiscal, apenas os Professores 1 e 3 souberam responder. Acredita-se que, por serem técnicos em agropecuária e lidarem constantemente com o assunto, isso teria ajudado na resposta. Fato que se repetiu quando se tratou da fração mínima da propriedade no município. Quanto ao descompasso do tamanho das propriedades rurais em cada um dos municípios, eles foram unânimes em dizerem que acham injusto. Dos 46 professores, apenas seis tinham conhecimento da existência de algum movimento que criticasse ou questionasse a concentração da terra na escala da comunidade ou do município. E, com relação ao MST, as respostas foram muito genéricas, pois não adentraram o ponto principal, a saber, o enfrentamento à questão agrária e à forma como o modo de produção capitalista produz o espaço geográfico.

Diante dos fatos mencionados e das respostas sistematizadas no Anexo 2, os professores-alunos da LEC/UFBA entraram no curso sem saberem qual era a proposta do mesmo, entendendo-o como mais um curso de formação de professores.

Observando as respostas apresentadas pelos professores-alunos, nota-se que eles não tinham capacidade cognitiva para constatar dados empíricos e para explicar a realidade cientificamente, considerando as determinações históricas. Ademais, não reconheciam a luta de classes e não conseguiam ler o imediato, o mediato e o histórico. De modo geral, faziam abstrações, mas não liam a conjuntura e nem o próprio contexto. Eles não tinham compreensão dos elementos estruturantes da sociedade de classe, e, de acordo com os dados, não tinham a consciência sobre eles mesmos, assim como a maioria tinha uma visão estereotipada acerca dos movimentos sociais que defendem as classes não hegemônicas, em especial dos movimentos de luta pela terra. Por isso, não tinham nenhuma concepção definida a respeito do homem, da sociedade, da educação e do campo, e as respostas dadas não iam em direção à defesa de um projeto de sociedade – elas demonstraram uma visão “romântica” da realidade. Do mesmo modo, compreendiam a Educação do Campo como sinônimo de educação no campo. Quanto à formação na LEC, todas as respostas dadas almejavam a formação exigida pelo MEC e uma contribuição melhor para a aprendizagem dos alunos, embora não deixassem claro o tipo de aprendizagem. A leitura das respostas nas fichas respondidas pelos professores-alunos indica que eles, ao ingressarem no curso, tinham

problemas sérios em termos de leitura e escrita, e, do mesmo modo, tinham pouco conhecimento científico acumulado.

Nas respostas às perguntas que tinham o objetivo de identificar as informações que os professores-alunos tinham acerca da realidade da questão agrária no município, identificou-se posições ingênuas acerca da questão. Tal posição está em consonância com as estatísticas dos movimentos sociais de luta na/pela terra. De acordo com estas estatísticas, muitos indivíduos vivem no campo, em meio a todos os conflitos, mas não conseguem identificá-los. A escola, ao condená-los à incompreensão acerca dos conflitos socioespaciais, cumpre, assim, um grave desserviço a tais indivíduos.

De acordo com o IBGE (2006), conforme sistematização disposta no Quadro 3, os módulos fiscais dos municípios dos professores-alunos da LEC/UFBA variam entre 30, 35 e 50 hectares. Quais são as explicações para essa variação? Os municípios que estão situados no Recôncavo – Cachoeira, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Maragogipe, Muniz Ferreira, São Felipe e São Félix – estão localizados numa área de clima tropical úmido, demarcado por chuvas regulares. Por essa razão, o INCRA estabeleceu módulo fiscal de 30 hectares. Já os municípios que estão em área subúmida – Amargosa, Milagres e Mutuípe –, por esta ser menos úmida que o Recôncavo, o módulo fiscal estabelecido foi de 35 hectares. Enquanto os municípios localizados no semiárido – Euclides da Cunha, Monte Santo, Santaluz, São Domingos e Valente –, situados numa área de clima quente e seco, demarcada pela irregularidade e má distribuição das chuvas, o módulo fiscal é de 50 hectares.

No que tange à fração mínima da propriedade da terra, o Artigo 8º da Lei Federal nº 5.868/72 estabelece o parâmetro para defini-la, colocando qual é a menor área que um imóvel rural deverá ter para ser registrada com título individual. Na maioria dos 15 municípios analisados, a fração mínima da propriedade da terra é dois ou três hectares, exceto nos municípios de Euclides da Cunha e Monte Santo, que é de 25 hectares.

Assim, após análise minuciosa da estrutura fundiária de cada um dos municípios, constatou-se que a fração mínima da propriedade da terra está muito distante do módulo rural. Se o módulo rural indica o tamanho ideal, a realidade apontada é bem divergente, pois, dos quinze municípios, 60% deles possuem mais de 50% das propriedades rurais com dimensões abaixo da fração mínima. Por mais numéricos que esses dados pareçam ser, eles expressam uma realidade socioespacial muito séria para o campesinato. Eles dizem que mais da metade da população do campo, em 60% dos municípios estudados, vive em propriedades que, por serem tão pequenas, as famílias reproduzem suas existências de forma muito precária. Ou seja, o tamanho da terra não dá condições para as famílias produzirem a quantidade de

produtos que necessitam para saciar a fome e outras necessidades sociais. Tal situação se reflete no índice de Gini.<sup>19</sup>

**Quadro 3** – Sistematização dos dados da estrutura fundiária dos municípios dos egressos da LEC/UFBA

| Município            | Índice de Gini | Módulo Fiscal em ha | FMP | Propriedades com área inferior a FMP (%) |       | Propriedades com áreas > 500 ha (%) |       |
|----------------------|----------------|---------------------|-----|--|-------|-------------------------------------|-------|
|                      |                |                     |     | Estabelecimentos                         | Área  | Estabelecimentos                    | Área  |
| Amargosa             | 0,836          | 35                  | 2   | 45,78                                    | 2,59  | 0,35                                | 24,4  |
| Cachoeira            | 0,904          | 30                  | 2   | 59,71                                    | 4,65  | 0,39                                | 30,73 |
| Conceição do Almeida | 0,847          | 30                  | 3   | 66,13                                    | 6,67  | 0,12                                | X     |
| Cruz das Almas       | 0,758          | 30                  | 3   | 69,89                                    | 11,77 | 0,21                                | 12,27 |
| Euclides da Cunha    | 0,791          | 50                  | 25  | 85,91                                    | 23,75 | 0,46                                | 38,42 |
| Maragogipe           | 0,777          | 30                  | 3   | 59,79                                    | 13,35 | 0,11                                | 23,3  |
| Milagres             | 0,807          | 35                  | 2   | 9,87                                     | 0,02  | 8,63                                | 60,73 |
| Monte Santo          | 0,719          | 50                  | 25  | 79,09                                    | 26,23 | 0,27                                | 13,38 |
| Muniz Ferreira       | 0,816          | 30                  | 3   | 40,78                                    | 3,91  | 0                                   | 0     |
| Mutuípe              | 0,709          | 35                  | 2   | 48,25                                    | 6,66  | 0                                   | 0     |
| Santaluz             | 0,775          | 50                  | 3   | 19,27                                    | 0,52  | 1,47                                | 37,95 |
| São Domingos         | 0,673          | 50                  | 3   | 19,18                                    | 1,18  | 0,53                                | 14,76 |
| São Felipe           | 0,749          | 30                  | 3   | 67,73                                    | 12,81 | 0,04                                | X     |
| São Félix            | 0,749          | 30                  | 3   | 51,56                                    | 7,29  | 0                                   | 0     |
| Valente              | 0,705          | 50                  | 3   | 28,54                                    | 2,04  | 0,14                                | X     |

FMP: Fração Mínima da Propriedade

X: Área não divulgada<sup>20</sup>

Fonte: GeografAR, elaboração própria.

Os dados que indicam que as propriedades com dimensão inferior à fração mínima equivalem a 51,56% em São Félix, 59,71% em Cachoeira, 59,79% em Maragogipe, 60,34% em Santaluz, 66,13% em Conceição do Almeida, 67,73% em São Felipe, 69,89% em Cruz das Almas, 79,9% em Monte Santo e 85,91% em Euclides da Cunha.

A questão agrária é real e é concreta: ela está materializada nas práticas sociais e, conseqüentemente, no arranjo espacial. Porém, os professores-alunos da LEC/UFBA, bem como muitos camponeses, identificam o fenômeno, mas não o compreendem na sua essência. A realidade, por mais conjuntural que seja, era enxergada e apropriada pelos professores-

<sup>19</sup> Desenvolvido pelo matemático italiano Corrado **Gini**, o **Coefficiente de Gini** é um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade de distribuição de um bem. Sua escala varia de zero a dez. Quanto mais próximo de dez, mais concentrado é o processo avaliado.

<sup>20</sup> Isso acontece quando a área está numa única propriedade.

alunos da LEC como um problema pessoal. Eles se culpavam pelas condições em que estavam submetidos, isso porque não entendiam a contradição socioespacial. Por tal motivo, mais de 95% dos professores-alunos, ao ingressarem na LEC, não identificaram os problemas agrários das suas localidades.

Assim, é notório que há concentração da propriedade da terra em todos os municípios dos professores-alunos da LEC/UFBA, pois em todos eles existem vastas extensões de terra nas mãos de poucas pessoas, enquanto há muitas pessoas vivendo na terra em extensões muito pequenas. Em Amargosa, por exemplo, quase 25% das terras pertencem a nove propriedades. Tal fato se reproduz também em Cachoeira, onde nove propriedades detêm 30,73% da área do município. Porém, o caso mais extremo foi identificado no município de Milagres, em que 60,73% da área do município está distribuída em sete propriedades, que inclusive podem ser de uma única pessoa. Na continuidade desta análise, outra situação curiosa foi observada nos dados do IBGE (2006) em relação aos municípios de Conceição do Almeida, Valente e São Felipe. Nos dois primeiros há duas, e no último apenas uma propriedade com área superior a 500 hectares; no entanto, como critério de respeito à privacidade, o IBGE não declara o tamanho dessas propriedades. Justifica-se que tal medida é adotada pelo fato da maioria das pessoas saberem quem são os grandes proprietários no conjunto dos proprietários rurais dos municípios. E, quando se trata de uma ou duas propriedades com dimensões que se distinguem da maioria, os dados específicos não são declarados. A falta desses dados camufla, nas estatísticas, a realidade da concentração da propriedade da terra, muito embora no espaço real concreto ela esteja expressa no âmbito da questão social.

Nesse sentido, nota-se que os aspectos vinculados à questão fundiária dos municípios dos professores-alunos da LEC/UFBA expressam uma concentração da propriedade da terra, acompanhada da produção de enormes desigualdades sociais. Semelhante quadro da realidade demarcou a formação dos professores da LEC/UFBA. Inicialmente, a maioria dos professores-alunos (professores de escolas situadas no campo, além de muitos também serem moradores ou filhos de camponeses) entrou no curso sem entender a trama que é estabelecida pelo capital no processo de dominação e exploração dos camponeses, o que traz implicações à prática, no sentido da reprodução dessa lógica nos processos sociais.

O referido quadro social configura-se na ocorrência de muitas pessoas vivendo em condições extremas de pobreza, em decorrência da falta de acesso à terra, situação que se desdobra no não acesso à água, à lenha e a outras matérias-primas necessárias para a manutenção do grupo social. Tal fato conduz à subsunção de muitos trabalhadores aos fazendeiros locais, na dominação e na troca de algo peculiar para a vida, como um caminhão

de água ou uma cesta básica, que se tornam moedas a serem negociadas por voto. Em virtude disso, muitos camponeses migram para a periferia das grandes cidades ou ficam no campo em condições de dependência dos programas sociais, os quais, pela sua natureza compensatória, apoiam-se sobre o discurso da igualdade de oportunidades para continuar servindo a este fim: o da reprodução da miséria pela manutenção da riqueza.

Esses dados também são a representação de uma realidade objetiva que se expressa nas relações sociais e nas diversas dimensões socioespaciais oriundas da questão agrária, dimensões estas que são tecidas numa relação contraditória e conflituosa com a concentração da propriedade privada da terra. Contudo, não é fácil compreender a questão agrária na conjuntura da prática social, em especial quando os indivíduos não têm posse dos requisitos teóricos necessários para fazer a análise de tal realidade.

A questão agrária existente nos municípios dos professores egressos da LEC/UFBA confirma a tese de Martins (1981), pois, do mesmo modo que ela produz a riqueza, também produz, concomitantemente, a expansão da pobreza e da miséria. Essa miséria se concretiza no campesinato em todos os processos sociais, inclusive no não acesso ao conhecimento sistematizado.

Os dados concretizam a relação entre a divisão da sociedade em classes e a separação da classe trabalhadora não só dos bens materiais, mas também dos bens imateriais, sobretudo do acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Ao restringir o direito de aprender, supõe-se automaticamente a restrição a outros direitos – dentre eles, o de uma educação comprometida com a aprendizagem de conteúdos socialmente úteis à transformação da realidade sobre a qual estão inseridos.

Isso quer dizer que a LEC/UFBA trouxe um grande desafio, tanto para a equipe formadora quanto para os professores-alunos. Estes, mesmo não tendo suas histórias oriundas dos movimentos sociais de luta pela terra, eram professores de escolas do campo que, naquele dado momento, estavam exercendo a atividade na condição de professores leigos. O curso já atingiria uma meta apontada pelas reivindicações dos movimentos camponeses, no que se refere à qualificação profissional. Mas, como a questão é estratégica, isso não resolveria o problema, haja vista que uma das discussões que fundamentam o pensamento dos movimentos revolucionários está na disputa da formação. Formar para atender as estratégias de uma classe em luta ou para o capital? Então, esses professores-alunos, mesmo sem consciência de classe, estavam ali para atender a uma demanda da classe camponesa.

Já a equipe executora do PPP/LEC/UFBA tinha o desafio de formar indivíduos provisoriamente sem consciência de classe para atender aos interesses de uma classe em

movimento. Por outro lado, muitos dos professores da UFBA, que foram docentes da LEC, também não dominavam ou não dialogavam com as matrizes teóricas do materialismo histórico-dialético.

### **3 A PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS FRENTE AO DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas é decorrência de uma atividade histórica de que se valeu a sociedade para exercer sua influência sobre a natureza e a transformar. Isso resultou dos conhecimentos adquiridos, das experiências e dos hábitos de trabalho acumulados historicamente. Esse acúmulo de conhecimentos permitiu que os seres humanos movimentassem os instrumentos de produção e os aperfeiçoassem em favor da concretização dos seus objetivos. Tal processo começou com o uso das mãos, estendeu-se para a criação de instrumentos de pedra, depois de ferro, em seguida ampliou-se com a invenção das máquinas, o domínio da energia e, simultaneamente, o aperfeiçoamento do saber. Nesse processo, os grupos sociais foram produzindo o espaço e, ao mesmo tempo, se autoproduzindo.

Desse modo, entende-se que a produção do espaço é processo decorrente da atividade de transformação e apropriação da natureza pelos grupos humanos a partir das relações sociais. Portanto, são relações mediatizadas no espaço geográfico que se configuram automaticamente em relações socioespaciais. Tal dinâmica, por ser contraditória, configura espaços contraditórios. Assim, as diferenças de espacialização são decorrentes dos encaminhamentos seguidos pelos processos sociais na conjuntura da sociedade de classes. As diferenças que demarcam as condições de vida das diferentes classes sociais são concretizadas na forma como o arranjo espacial é disposto.

Diante do exposto, busca-se, neste capítulo, analisar a relação entre a dimensão ontológica do homem enquanto ser social que se humaniza pelo processo de trabalho e o processo que conduz a produção do espaço, na tentativa de explicar a forma como um determinado grupo social se apropriou maciçamente da natureza e dos seus recursos, excluindo outro grupo do direito a esta. Trata-se da negação do acesso ao principal bem da natureza – a terra –, condição material da produção e reprodução das relações sociais. Essas relações de apropriação da natureza-terra e do processo de ocupação, controle e domínio dos territórios são a base da denominada questão agrária, a qual se desdobra na questão social e, especificamente, apresenta rebatimentos na educação.

Compreender o processo de produção do espaço geográfico relaciona-se com o discernimento acerca dos processos de trabalho, uma vez que é nestes e destes processos sociais que os seres humanos, organizados em sociedade, geografam o espaço. Por isso, entende-se que a realidade vivida pela classe trabalhadora é expressa nas questões

socioespaciais nas quais os indivíduos estão submetidos. Sendo assim, considerando o contexto da realidade da prática social que deu origem à Educação do Campo, nota-se que é relevante problematizá-la no movimento das práticas socioespaciais que guiam a (re)produção do espaço geográfico na conjuntura do modo de produção capitalista. Assim, neste capítulo, problematiza-se a Educação do Campo nos processos de (re)produção do espaço geográfico, na questão agrária, na luta de classes e na política pública.

### 3.1 AS BASES TEÓRICAS DA PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SOCIOEPACIAL NA CONJUNTURA DA LUTA DE CLASSES

Apesar das diferenças sociais serem pretéritas ao capitalismo, foi a partir dele que elas se tornaram mais latentes. A população detentora da força de trabalho passou por um processo acentuado de pauperização, uma vez que o capitalismo necessita dos pauperizados para se reproduzir.

Ao longo do processo histórico, desde que parcelas da superfície terrestre (natureza) foram dominadas por um grupo em detrimento de outro, emergiram as primeiras diferenças socioespaciais e as lutas por terra. Mesmo com as progressivas alterações dos processos sociais, transformando gradativamente o modo de produção e o modo de vida, as discrepâncias advindas de períodos anteriores continuaram, e o que mudou foi o processo de exploração e a dimensão socioespacial da exploração.

Como no capitalismo tudo é apropriado privadamente e transformado em mercadoria, o acesso aos bens básicos necessários para a sobrevivência do homem, a exemplo de alimentos, agasalhos e moradia, está condicionado à detenção do dinheiro para comprá-los. O problema é que as condições de acesso a esse dinheiro são extremamente contraditórias.

Segundo Netto e Braz (2007), a mercadoria força de trabalho constitui uma mercadoria especial, pois, quando o capitalista a compra e a utiliza para implementar o processo de produção, ele remunera o trabalhador com um salário. O valor do salário é calculado com base no critério utilizado para dar valor às demais mercadorias; não considera o processo de trabalho, mas, sobretudo, o custo que se tem para produzi-las. O valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos bens que permitem a sua manutenção, ou seja, leva-se em consideração o valor que seja “suficiente” para comprar as mercadorias essenciais às necessidades fisiológicas (alimento, vestuário e habitação) e às mínimas necessidades histórico-sociais, pois são elas responsáveis pela renovação da força de trabalho do próprio

homem. Para Marx (2013), a peculiaridade da mercadoria força de trabalho em relação às demais mercadorias envolvidas no processo de produção se expressa quando o capitalista a compra do proletário. Ele passa a ter direito do seu valor de uso, pois, quando ela é utilizada, gera mais valor para o capitalista do que o valor que é pago para reproduzi-la. Ou seja, ela gera um valor muito maior em relação ao valor que é pago. Sendo assim, o salário é sempre um montante de valor inferior ao produzido na jornada de trabalho. Esse valor excedente é apropriado pelo capitalista, sendo que “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital” (MARX, 2013, p. 578).

Por isso que, nesse processo, não se produz e reproduz apenas mercadorias, como também as relações sociais desiguais. Enquanto o capitalista tende a ficar mais rico, o trabalhador continua na mesma condição. Assim, a relação social capitalista é marcada pela dominação de um grupo social por outro, pois

[...] “dominar a natureza” pressupõe dominar outros homens pelo trabalho e, assim, junto com o homem burguês, temos aqueles expulsos da terra, constrangidos a viver por meio de algo abstrato que é o salário e que, como o próprio nome diz, é o sal necessário para conservar a carne. Deve, também, reproduzir a prole, proletário que é, ou seja, aquele que vive para reproduzir a carne do futuro. (GONÇALVES, 2005, p. 379).

Desse modo, as condições sociais oriundas de relações sociais tecidas pela divisão social do trabalho, na qual o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, são marcadas pelas diversas formas de exploração do homem pelo homem. Isso é configurado por uma dinâmica social movida por relações desiguais, que, apesar de se contradizerem, acontecem entrelaçadas: capital e trabalho, burguesia e proletariado, pobreza e riqueza, ideação e alienação.

Tais desigualdades não se limitam ao acesso aos bens materiais, mas, sobretudo, à promoção da sociabilidade humana. Isso porque “as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a promover a regressão social” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 45). A condição de alienação faz com que a realidade não seja apropriada, na sua essência, pelo indivíduo que está na condição de alienado. Isso limita a possibilidade de seres singulares incorporarem as objetivações da sociedade, pois o processo de humanização também é desigual, uma vez que o acesso a elas depende das condições sociais que são oferecidas. Contudo, esse panorama não paira de forma tranquila; é marcado por uma intensa conflitualidade que, por muitas vezes, leva à ocorrência de conflitos.

Há também de se destacar que a atividade humana sobre a natureza, na conjuntura do modo de produção capitalista, tem trazido inúmeras consequências ambientais. Isso é visualizado na produção agrícola capitalista com uso de agrotóxicos que, além de “envenenar” os alimentos, também envenenam o lençol freático, o solo e os rios. Sem contar a destruição do solo e das florestas com as ações das mineradoras.

É nessa conjuntura que se situa o enfrentamento das classes sociais: elas disputam distintos projetos de sociedade. Assim, para formar professores no intuito de fortalecer a classe trabalhadora e, em especial, a classe trabalhadora camponesa na luta pela reforma agrária e por outro projeto de sociedade, se requer que estes compreendam a conjuntura na qual a concepção de Educação está inserida. Assim, a Educação do Campo enquanto proposta superadora da questão agrária precisa ser problematizada.

É relevante que a formação de professores para a Educação do Campo seja problematizada numa conjuntura em que o espaço geográfico seja entendido enquanto espaço das relações socioespaciais. Ora, a forma como a sociedade se produz é mesma forma a partir da qual o espaço vai se constituir. Desse modo, ele é arranjado pela disposição da sociedade em classes sociais, pelas ideologias e pelo formato como o processo produtivo é organizado. No que se refere às ideologias, sabe-se que há práticas sociais sem ideologias, as chamadas práticas aleatórias.

Portanto, a ideologia é algo inevitável à sociedade de classes. Mas, na atual conjuntura, a ideologia defendida pela classe capitalista – de acordo com Mészáros (2011) – conduz à formação da falsa consciência, haja vista que essa classe tem como meta defender, a todo custo, os interesses da ordem hegemônica, mesmo que isso se dê a partir do processo de condução da classe trabalhadora à barbárie e ao próprio fim da humanidade.

O que está em movimento na relação capital/trabalho é a disputa de projetos societários. De um lado, alguns membros da classe trabalhadora lutando por uma vida liberta das condições de exploração; do outro, o capital se reinventando para continuar explorando. Os dois lados possuem estratégias e táticas; porém, há de se considerar que as forças hegemônicas têm o capital para “comprar” os governos, a mídia, a cultura, as artes e as instituições religiosas. A “compra” desses aparelhos é a principal estratégia do capital, pois representa o controle tático da difusão em massa das ideias em defesa de um projeto que tem como meta dominar a classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, criminalizar todas as estratégias e táticas que estão em defesa do projeto societário da classe dominada.

De acordo com Montaño e Duriguetto (2011), as lutas de classes são revolucionárias, por terem como fim a superação do modo de produção capitalista, e só podem ser

compreendidas a partir das contradições geradas por ele. Assim, a base teórica do pensamento marxista indica que o avanço da classe que almeja a transformação socioespacial posta pelo capitalismo depende intensamente “do nível de consciência de classe, da organização dos trabalhadores (particularmente sindicatos e partidos), da definição das táticas e estratégias de lutas, da correlação de forças sociais, do papel do intelectual (orgânico) e do partido político” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 116).

Nesse contexto, a Educação do Campo se insere na conjuntura das lutas revolucionárias, posicionando-se contrária ao modelo de sociedade capitalista. Ela analisa a realidade, identifica as contradições e propõe a superação. Contudo, a concretização das suas ações depende da concepção que o professor formará. Essa formação precisa ser consolidada nos pilares de um método que permita uma consistente base teórica, com consciência de classe e formação política, sendo que a realidade precisa ser compreendida enquanto totalidade, possibilitando que o professor se torne um militante cultural e se insira nas lutas revolucionárias.

### 3.2 AS CONTRADIÇÕES SOCIOESPACIAIS E OS CONTRASSENSOS INTERPRETATIVOS DE UMA MESMA QUESTÃO: A QUESTÃO AGRÁRIA

Compreende-se que a Educação do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais populares, é muito mais que educação e muito mais do que campo, pois é uma defesa de projeto histórico. Por isso, considerou-se relevante problematizá-la no processo de (re)produção socioespacial, haja vista que o espaço geográfico é produto e é processo do trabalho humano, pois “o processo é a própria história, o movimento, a luta entre contrários, contrários que se chocam e criam uma nova realidade” (SANTOS, 2008, p. 104). Desse processo emerge a questão agrária e a luta de classes. Assim, pelo fato desse movimento ser contínuo e da história social também ser processo, a ideia de permanência encontra sentido na possibilidade da transformação social, sendo esta a força que move as organizações da classe trabalhadora na defesa de outro projeto histórico.

Neste sentido, a Educação do Campo, por ser um projeto da classe trabalhadora camponesa, deixa evidente uma concepção de campo que é almejada, mas, para tanto, é relevante a implementação da reforma agrária popular<sup>21</sup>, na qual não se disputa

---

<sup>21</sup> Na avaliação do MST, em discussões realizadas em congresso ocorrido entre 10 e 14 de fevereiro de 2014, o que ocorre hoje não é uma política de reforma agrária, e sim uma política de assentamentos que não altera a

exclusivamente terra, mas também território. Assim, disputa-se terra, biodiversidade, florestas, água, recursos naturais e as concepções produtivas e culturais, principalmente no que tange à qualidade e à saúde dos alimentos. Daí, define-se o campo que está em disputa pelos movimentos sociais populares e entra-se em conflito com o campo que é estruturado pelo modelo do capital por meio do agronegócio.

Diante do exposto, problematiza-se a dimensão do campo na conjuntura contraditória da luta de classes que (re)produz o/no espaço geográfico. Segundo Santos (2008), o espaço é formado por dois componentes que interagem continuamente: a configuração espacial e a dinâmica social. A configuração espacial é dada pela forma como os elementos naturais e artificiais de uso social são dispostos pelo espaço, ou seja, a forma como o arranjo socioespacial está disposto. Essa disposição não é aleatória, ela é resultante de forças contrárias que agem simultaneamente. Tais forças são de ordem econômica, política e cultural que, ao mesmo tempo em que dão impulso, também são impulsionadas pela dinâmica social.

As relações sociais são mediatizadas pelos objetos. Os objetos são integradores das relações sociais. Mas, com a apropriação da força de trabalho pelo capital, o trabalho social foi invertido em mercadoria, e, desse modo, as relações sociais foram apropriadas, tornando-se relações de forças. Os indivíduos não ocupam as mesmas posições nas relações de produção – elas são relações orientadas e polarizadas em polos não simétricos. Para produzir, para dominar a natureza mediante o trabalho, os homens utilizam os instrumentos de produção. Os instrumentos de produção fabricados pelos homens constituem os meios técnicos. Mas a força da natureza também é instrumento de produção, a exemplo da fertilidade do solo. A elaboração desses instrumentos depende de um saber, de um domínio de técnicas. As pessoas que, na relação social, controlam os elementos naturais necessários para a produção, os elementos técnicos e o saber, controlam também o fluxo do trabalho social. Assim, o domínio exclusivo dos instrumentos de produção por um grupo social faz deste um controlador da força de trabalho.

Desse modo, nas relações socioespaciais, os grupos humanos encontram-se em condições assimétricas em relação ao saber, à propriedade privada da terra e ao capital. Com isso, a condição de cada grupo de pessoas em relação ao acesso aos meios de produção determina a que classe elas pertencem.

---

estrutura fundiária e responde apenas a necessidades imediatas. Nesse sentido, na luta por reforma agrária popular está a luta dos indígenas, pescadores artesanais, quilombolas e marisqueiros, dentre outros, pela manutenção dos seus territórios.

Tal dinâmica social se desdobra em diversos fenômenos que acontecem simultaneamente e integrados uns aos outros. A materialidade da dinâmica social configura o arranjo socioespacial e se conforma no espaço em redes, territórios, regiões e lugares. Todas essas categorias são produções das relações sociais formadas por sujeitos singulares em condições sociais diferentes. Sendo assim, o espaço é a expressão mais contundente da desigualdade da reprodução social capitalista: ele se manifesta no plano do arranjo espacial segregado e se configura pela justaposição entre a morfologia social e a morfologia espacial (CARLOS, 2011). Entretanto, a apreensão de um determinado fenômeno varia de acordo com a escala de análise, pois “o que é visível num fenômeno e que possibilita sua mensuração, análise e explicação depende da escala de observação” (CASTRO, 1995, p. 131). Assim, a depender da escala, um determinado fenômeno terá maior ou menor visibilidade; no entanto, independente da escala, deve ser analisado a partir de uma totalidade.

A forma como o fenômeno se apresenta permite que o ser social, ao produzir o mundo objetivo, produza também uma consciência sobre esse mesmo mundo. Tal fato impulsiona as lutas de classe que se realizam em torno da distribuição da riqueza social, as quais, por sua vez, se desdobram em lutas por terra e por território. Marx observa que “a terra [que do ponto de vista econômico, também inclui a água], que é para o homem uma fonte originária de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano” (MARX, 2013, p. 256).

Nesse sentido, ao se tratar da questão agrária brasileira, é imprescindível colocá-la no seu movimento histórico, pois este é marcado por tensões e contradições que revelam as estratégias tecidas pelo capital, com apoio do Estado, para se apropriar das terras em detrimento da classe trabalhadora. Por isso existe uma conflitualidade constante.

De acordo com Fernandes (2008a), a conflitualidade é um processo contínuo que não se resume especificamente ao momento em que há conflito, até porque existem muitos espaços em que o conflito não aparece de modo explícito. No entanto, há uma permanente conflitualidade, que é alimentada pelas contradições e desigualdades geradas no contexto do capitalismo. Elas são expressas na relação entre os grandes proprietários de terra, os pequenos proprietários e os trabalhadores rurais que não têm a propriedade da terra. Os primeiros, além de controlarem a propriedade da terra, também detêm o poder sobre o mercado e o Estado. Do outro lado, há um intenso movimento de resistência liderado pelos povos e comunidades tradicionais, os quais reivindicam seus direitos territoriais por reconhecimento legal, para retornar e/ou permanecer nas terras que ocupam e/ou ocuparam por muito tempo (GERMANI, 2010).

Nesse contexto, entende-se por questão agrária as questões referentes à estrutura da propriedade da terra e as formas de relação social que são estabelecidas a partir dela, uma vez que, à proporção que essas relações produzem riqueza para os que dominam o capital, elas também produzem a expansão da pobreza e da miséria para os sujeitos que não são o centro do processo. São relações que resultam de um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais que direcionam os processos socioespaciais.

A questão agrária é demarcada no processo de produção do espaço e se manifesta por meio de conflitos territoriais. Estes são demarcados no espaço concreto, estabelecidos a partir de um constante enfrentamento nos mais diversos campos, pois perpassam os espaços teóricos, acadêmicos, políticos e sociais.

Assim, o espaço brasileiro foi consolidado a partir da destruição dos territórios dos grupos sociais primitivos e pela inserção da agricultura capitalista de exportação fundada no latifúndio e no trabalho escravo. Tal situação foi preponderante para as consequências sociais causadas tanto para os grupos tradicionais como para os homens e mulheres que, na condição de escravos, foram inseridos/inseridas no processo produtivo. O fim da escravidão não foi acompanhado por um processo de reparação histórico-social; as terras e todas as riquezas continuaram/continuam concentradas nas mãos de uma elite de origem europeia. A independência política não significou ruptura com a lógica capitalista inicial, pois os sujeitos excluídos na Colônia continuaram excluídos do projeto político implantado pelo regime político-econômico que guiou o Estado brasileiro. Tal fato colocou/coloca grande parcela da população, em especial os de descendência negra e indígena, para viver em condição de extrema pobreza. Essa pobreza ultrapassa os limites do acesso aos bens básicos, pois ela significa também a exclusão das principais objetivações do ser social, tendo em vista que grande parte dessa população é semianalfabeta ou tem poucos anos de escolaridade, vive em condições insalubres e, por conta do histórico processo de exclusão da terra, habita a periferia das grandes cidades.

Essa relação socioespacial excludente constitui a já mencionada questão social, haja vista que, em paralelo à massa de despossuídos, perdura um grupo social altamente rico a quem pertence os bens de produção, incluindo aí a terra, a água e o conhecimento técnico-científico. De acordo com Netto e Braz (2007), a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar, mas, para que todos os homens possam construir sua personalidade em condição de igualdade, é preciso que as condições sociais para que se sociabilizem também sejam iguais. Quando isso não acontece, o preço do processo de humanização de um grupo tem custado o sacrifício da maioria dos homens do outro grupo.

### 3.2.1 Problematizando a renda da terra para explicar a questão agrária

Na análise das relações socioespaciais capitalistas até então tecidas nesta tese, tomou-se como referência duas classes sociais, a proprietária do capital e a proprietária da força de trabalho. Mas, conforme Marx (2013), existiu uma terceira classe: a classe proprietária da terra. Essa classe foi caracterizada considerando que, “das três classes produtivas, a dos proprietários fundiários é aquela cujo rendimento não lhe custa nem trabalho nem cuidado, mas que, por assim dizer, lhe vem por si mesmo e sem que ela faça para isso qualquer perspectiva ou qualquer plano” (MARX 2004, p. 63). A renda desta classe era proveniente dos valores pagos pelos que não tinham terra aos que possuíam o monopólio das mesmas, como condição para poder explorá-las.

Considerando que a terra é natureza natural, pode-se dizer que ela não é resultado do trabalho, pois antecede o homem – sua essência original, portanto, não é o capital. Mas, a partir do momento em que ela se tornou propriedade privada, seu dono tornou-se proprietário legítimo da riqueza que dela é proveniente. A propriedade da terra funda o princípio da propriedade privada, pois “a dominação da propriedade privada começa com a posse fundiária, ela é a sua base” (MARX, 2004, p. 74), e, no capitalismo, tornar-se-á propriedade.

Marx (1988), ao analisar os estudos de Adam Smith e David Ricardo, conclui que a renda absoluta é a propriedade privada que dá “direito” ao proprietário auferir a renda da terra. A renda absoluta considera os processos socioespaciais como um todo, pois está ligada à existência da propriedade privada do solo monopolizada por um grupo social específico. Ele não nega a existência das demais rendas da terra, as chamadas rendas diferenciais, mas compreende que elas se limitam à esfera da agricultura, enquanto que a absoluta provém do próprio movimento do modo de produção capitalista.

O poder da propriedade privada faz com que os proprietários que dispõem de grandes quantidades de terras não as disponibilizem para produção agrícola, ou para qualquer outro tipo de exploração, quando os preços oferecidos pelo mercado não atendam aos seus interesses. Mas, quem paga pela renda da propriedade privada da terra? De acordo com Martins (1981),

[ela] não tem o caráter de um tributo pessoal e sim o caráter de um tributo social: o conjunto da sociedade paga pelo fato de que uma classe, a dos proprietários, terem o monopólio da terra. [...] A dedução não é feita sobre os ganhos deste ou daquele, mas sobre os ganhos do conjunto da sociedade, sobre a riqueza socialmente

produzida, ainda que sujeita à propriedade privada do capitalista. (MARTINS, 1981, p. 164-165).

A renda da terra é um tributo pago por todas as pessoas que estão inseridas na ordem mercantil para os sujeitos que têm o monopólio da terra, estejam elas produzindo ou não. A terra é natureza, é o substrato da vida, é dela que se retira direta ou indiretamente todas as mercadorias e nela que se constroem as moradias. Mas essa terra está concentrada não mãos de poucos, e estes poucos cobram pelo uso. Quais são as formas de cobrança? Existe a cobrança pelo arrendamento ou pela localização, mas a principal delas é a realizada de forma indireta, quando os latifundiários monopolistas indisponibilizam ou controlam a quantidade de terra, o destino do produto e a localização da terra que será disponibilizada para a produção. Isso eleva o preço de todas as mercadorias, inclusive da mercadoria terra.

Esse processo condenou uma classe a se tornar detentora exclusivamente da força de trabalho, desprovida da terra e do capital. Desse modo, a classe trabalhadora paga pela concentração da propriedade da terra nas mãos do capital, a partir das suas próprias condições de existência, pois tudo que eles necessitam de básico para viver precisa ser comprado, inclusive o pedaço de solo para construir as casas ou enterrar os restos mortais. Os que não conseguem vender a força de trabalho, ou obter salários que sejam suficientes para pagar pelo que necessitam, são condenados a viver nas mais diversas condições de miséria e desumanização. Eles pagam duplamente pela concentração da terra e da riqueza, pois pagam quando compram qualquer produto ou serviço, e pagam também por terem sido condenados a viver em condições sociais degradantes, postas pelo capitalismo como consequência de tal concentração. Eis aí a questão social, que se expressa de várias formas, sendo um desdobramento da questão agrária.

Desse modo, a renda da terra é um preço pago a um grupo por ter o monopólio da terra que, em muitos casos, fica sem produzir<sup>22</sup>. Sendo assim, a questão agrária é algo real, vivido por todos, não é algo inventado, é a base para explicação da concentração da riqueza nas mãos dos donos dos meios de produção, em detrimento da pauperização da população que constitui a classe trabalhadora. Por essa razão, “a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer” (MARTINS, 1994, p. 12-13). A questão agrária é muito mais ampla do que muitos imaginam: ela traz implicações sociais para a humanidade do ponto de vista contraditório do próprio processo de humanização.

---

<sup>22</sup> Segundo Oliveira (1990), a propriedade capitalista da terra é renda capitalizada, é reserva de valor, é como se o capitalista tivesse investindo em uma poupança.

A ideia de Marx de que o homem, ao modificar a natureza, modifica-se a si próprio contém os fundamentos para a compreensão do trabalho enquanto produto de atividades dirigidas e que impulsionam o intercâmbio dos homens com a natureza, pretextando criar valores de uso às necessidades humanas. Vale lembrar que, no tocante à satisfação das necessidades humanas, a apropriação da natureza é crucial para a vida em qualquer sociedade, sendo antes comum a todas as formas sociais. (THOMAZ JÚNIOR, 2009, p. 111).

Assim, diferentemente da apropriação da natureza como valor de uso, com o propósito de atender as necessidades humanas, encontra-se em destaque a natureza posta como valor de troca. Tal se dá quando apenas um grupo passa a ser o detentor dos bens da natureza, fato que impede a realização da sociabilidade dos que não têm o acesso a ela. Isso encontra explicação no momento em que um grupo de homens se apropria da terra e a transforma em recurso natural, gradativamente transformando-a em mercadoria.

A transformação da terra em mercadoria fez modificar o homem, pois a exclusão da terra privou um grupo social do acesso às condições de satisfação das necessidades humanas, haja vista que a terra é substrato da vida. Por outro lado, o grupo que é proprietário dos meios de produção passou a esbanjar muita riqueza. Essa relação socioespacial que alicerça a sociedade de classes se configura no arranjo espacial, materializando-se nos efeitos das suas diferenças e, ao mesmo tempo, expressando a correlação de forças, as conflitualidades e os conflitos territoriais, pois ela constrói simultaneamente, no seu interior, territórios diferentes e em posições opostas, onde um é a negação do outro. É nesse contexto que a questão agrária é demarcada.

Para Martins (1981), a questão agrária produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos, econômicos e socioespaciais. Ela não se restringe ao campo (espaço rural); trata-se de uma questão socioespacial, envolve toda a sociedade, haja vista que as terras, de modo geral (em especial as terras mais valorizadas dos diferentes lugares do mundo), estão concentradas nas mãos dos donos dos meios de produção.

A questão agrária não tem limites e fronteiras: ela se faz presente no campo e na cidade, pois trata-se de uma questão estrutural. O campo e a cidade também não se excluem, uma vez que as cidades contemporâneas foram constituídas por uma massa de trabalhadores que, desprovida da propriedade da terra, foi “expulsa” do campo e se tornou mão de obra do capital nas cidades. Eles continuam brigando por terra, agora na forma de moradia/teto, ou pela reforma agrária, como estratégia para voltar para a terra e para o território.

Contudo, a renda da terra só poderá deixar de existir em outro projeto de sociedade, pois, no capitalismo, ela continuará sendo a mola mestra para a especulação e para o fortalecimento do desenvolvimento desigual e combinado, conforme Smith (1988). Para este autor, o desenvolvimento desigual é tanto o produto quanto a premissa geográfica do desenvolvimento capitalista. Ele entende que, como produto, trata-se de algo altamente visível na paisagem do capitalismo, tal como a diferença entre espaços desenvolvidos e subdesenvolvidos em diferentes escalas. Já como “premissa da expansão capitalista, o desenvolvimento desigual [...] é a desigualdade social estampada na paisagem geográfica e é simultaneamente a exploração daquela desigualdade geográfica para certos fins sociais determinados” (SMITH, 1988, p. 221).

Assim, é nessa conjuntura que vive a maior parte da população camponesa. Sua exclusão da terra e do território também exclui outros bens materiais e imateriais, dentre eles o conhecimento.

### **3.2.2 A luta de classes e os contrassensos interpretativos da questão agrária**

O avanço do capitalismo no campo fez com que grande parte das propriedades fundiárias entrasse na produção mercantil. Aos poucos, aconteceu o processo de “dissolução das diferenças entre capitalista e proprietário, de modo que, no todo, só se apresentam, portanto, duas classes de população, a classe trabalhadora e a dos capitalistas” (MARX, 2004, p. 74).

No entanto, o campo, no capitalismo, não foi nem é produzido exclusivamente pela relação capital trabalho, nem tampouco é constituído exclusivamente pelas grandes propriedades capitalistas – nele também resistem e existem os pequenos proprietários, os camponeses. A industrialização e a inserção do campo na lógica produtiva do capital não proletarizou todos os sujeitos que não são proprietários do capital, o que demarca a existência do campesinato, fato que tem despertado interesse pelos estudos acerca da questão agrária, tendo em vista compreender a lógica que rege a dinâmica socioespacial dos camponeses e do campesinato no contexto do Modo de Produção Capitalista.

De acordo com Oliveira (1990), o espaço rural é, hoje, o resultado das próprias condições contraditórias do capitalismo, pois ele foi ganhando seus contornos e se constituindo a partir da unidade dialética latifúndio e campesinato. O latifúndio é a estrutura social da qual a agropecuária se incorporou à indústria, formando o agronegócio. E o que

aconteceu com o camponês e seu campesinato? A maneira como o camponês convive com o capital deu origem a vários estudos, e deles emergiram dois modelos que tentam explicar essa relação: o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária.

Para os defensores do paradigma do capitalismo agrário, os problemas agrários criados pelo capitalismo serão solucionados por ele próprio, ou seja, não existe uma questão agrária no capitalismo. Eles compreendem que o capitalismo, ao se expandir, modifica as relações sociais e cria novas formas de extração da mais-valia. Nessa conjuntura, parte do campesinato se tecnificou, integrando-se ao capital, e outra parte não resistiu, sendo eliminada do campo devido à sua estagnação tecnológica, incorporando-se aos proletários.

Contudo, há de se considerar a dimensão da intencionalidade de destruir a concepção da pequena propriedade, com todo seu caráter propositivo, para considerá-la como microempresa de gestão e de mão de obra familiar, apêndice do agronegócio. Essa perspectiva defende que a reprodução do capital conseguiu submeter todos os camponeses à sua lógica; assim, o produtor de subsistência foi metamorfoseado em produtor de mercadorias e se tornou submisso à lógica da sociedade industrial a partir da incorporação das mudanças nas relações sociais e das inovações tecnológicas. Por conseguinte, o camponês transformou-se em agricultor familiar, deixou de ser um modo de vida e se transformou numa profissão, enquadrando-se às exigências das leis do mercado. Por isso, na análise dos defensores de tal paradigma, não existe luta de classes, não existem conflitos nem conflitualidades no campo – o capitalismo incorpora todos pacificamente.

Felício (2011) fez um estudo detalhado acerca das produções acadêmicas que contribuem para o debate de ambos os paradigmas. Ele chega à conclusão de que os estudos dos pesquisadores que defendem o paradigma do capitalismo agrário partem de um método que não considera a totalidade. As unidades estudadas são consideradas isoladamente, movimento do lógico, ou seja, o que está posto não é visualizado e seu processo histórico não é levado em consideração, uma vez que a dialética da realidade não foi analisada em seu movimento permanente de mudanças. Assim, os conflitos e as conflitualidades inerentes ao movimento do capitalismo não aparecem.

O paradigma do capitalismo agrário tem a obra de Abramovay (1992) como seu principal símbolo no Brasil. Este autor produz uma análise linear acerca da realidade da questão agrária, não considera as contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo sobre o campesinato e centra-se na análise da conjuntura, deixando à margem os elementos da estrutura. Assim, para ele, a permanência ou o fim do campesinato dependem de uma mudança na conjuntura socioeconômica determinada pelo desenvolvimento do capitalismo,

sendo que, em um determinado estágio, o capital cria relações mercantis que eliminam o campesinato. É como se o campesinato fosse totalmente dependente do capitalismo, de tal modo que, para sobreviver, o camponês se torna agricultor familiar. Tal aspecto que desconsidera por completo o processo histórico, as lutas camponesas e a resistência do campesinato na defesa de outro modelo de organização socioespacial para o campo brasileiro, alinhado às lutas da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Para Fernandes (2008), a questão agrária está presente em todos os lugares, inclusive nas teses defendidas na academia, uma vez que, para o mencionado autor, dizer que ela não existe já é uma estratégia utilizada para negar o principal conteúdo da realidade socioespacial defendida pelo paradigma da questão agrária: a reforma agrária.

De acordo com Sampaio (2013), em se tratando do Brasil, os defensores do paradigma do capitalismo agrário não retratam a verdadeira realidade do campo, mas apenas os aspectos de uma situação conjuntural que atende aos interesses das classes defendidas por eles. Segundo este autor, “não havendo ‘questão agrária’, não há porque falar em reforma agrária, definida esta como ‘intervenção do Estado’ para alterar, com medidas expropriatórias, o esquema de distribuição de terra herdado do passado” (SAMPAIO, 2013, p. 86).

Os dois autores acima citados fazem parte de outro grupo de estudiosos que são contrários às ideias defendidas pelo paradigma do capitalismo agrário e que se posicionam em favor do paradigma da questão agrária. Eles compreendem que o movimento da realidade, na sua totalidade, tem demonstrado que, à proporção que o capital avança, “o próprio capital cria e recria relações não-capitalistas de produção” (OLIVEIRA, 1990, p. 11). De acordo com Oliveira, de modo geral, a propriedade da terra é, na unidade camponesa, familiar e privada, porém diferente da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalho alheio). Na propriedade familiar, os instrumentos de trabalho pertencem ao próprio trabalhador. Nesse particular, “três situações podem-se colocar para o camponês: ele ser camponês proprietário, ser camponês rendeiro (pagar renda para poder ter acesso à terra), ou ser camponês-posseiro (recusar-se a pagar a renda e apossar-se da terra)” (OLIVEIRA, 1991, p. 70).

Assim, segundo essa perspectiva, o movimento da realidade tem demonstrado que, atrelado ao processo de destruição do campesinato por meio da expropriação da terra, não está colocado o fim do campesinato, pois o camponês encontra outras estratégias de resistência para recriar o trabalho familiar através do arrendamento ou da compra de terra. Eles consideram que, muitas vezes, a migração para as cidades e o trabalho não agrícola tem sido uma estratégia de resistência para acumular recursos para voltar para a terra ou continuar nela.

Por essa razão, os seguidores de tal concepção defendem que a questão agrária produz conflitualidades porque é movimento de destruição e recriação de “relações sociais distintas, que constroem territórios diferentes em confronto permanente” (FERNANDES, 2008, p. 178). Assim, para Fernandes, a conflitualidade é intrínseca ao processo de constituição do capitalismo e do campesinato, haja vista que estes possuem contradição estrutural. Andam em caminhos divergentes, porém juntos, pois o capital se realiza desenvolvendo a sua própria relação social, destruindo o campesinato, mas, por outro lado, o campesinato também se desenvolve a partir da sua criação e na recriação. Isso se dá com a reprodução ampliada da lógica do capital, mas também através de ações estrategicamente políticas empreitadas pelos camponeses no enfrentamento direto ao capital, as quais se configuram na luta pela terra ou nas lutas para permanecer nas terras que o capital deseja expropriar. Reafirma-se, portanto, que o controle do espaço é a estratégia capital, mas o território é o campo da tática do conflito social, ou seja, o território é espaço em disputa, ele é produto real da luta de classes travada no processo de produção da sua existência. É nele que as ações em defesa da conquista de outro modelo de organização socioespacial se materializam.

Diante do exposto, toma-se o paradigma da questão agrária como referencial teórico, pois se compreende que o paradigma do capitalismo agrário tem a intencionalidade de disfarçar a realidade, tornando-a pacífica e sem divergências sociais, ao mesmo tempo em que naturaliza a concentração da propriedade privada da terra, colocando o camponês como um sujeito submetido à dinâmica posta pela lógica do mercado. Do mesmo modo que dicotomiza o espaço, separa o campo da cidade e não compreende os problemas sociais urbanos como oriundos da expulsão de inúmeros camponeses de suas terras, haja vista que, para os defensores deste paradigma, não existe questão agrária. Os sujeitos e a produção que envolvem o referido paradigma encontram-se comprometidos com a ética em resolver o problema dos capitalistas, ou seja, centram-se no “eu” daquele grupo e na realização exclusiva e extrema das suas necessidades, sem ver as implicações destes problemas no “nós”, ou seja, na sociedade como um todo.

### 3.3 OS GRUPOS SOCIAIS CAMPONESES NAS FRONTEIRAS TERRITORIAIS QUE DELIMITAM O CAMPESINATO E O AGRONEGÓCIO

Camponeses são sujeitos históricos que têm suas trajetórias marcadas por uma organização socioespacial específica (o campesinato). No entanto, as suas condições de existência têm sido marcadas por diversos conflitos estabelecidos com a ordem hegemônica.

Em decorrência dessa conjuntura, as terras camponesas brasileiras vêm sendo atingidas pela instalação de barragens, estaleiros, rodovias, ferrovias, usinas de energia eólica, mineradoras, dentre outros. E, de acordo com dados do Ministério do Trabalho, boa parte do agronegócio também submete muitos camponeses desterritorializados a viver em condições de trabalho análogas à escravidão.

#### 3.3.1 A especificidade do campesinato no Brasil

Apesar da organização social camponesa ter recebido essa designação durante a Idade Média (na conjuntura do Feudalismo), a base da sua organização é mantida até os dias atuais. Conforme Shanin (2005), a essência do camponês como uma organização social específica depende da presença de estabelecimentos rurais familiares constituídos a partir de uma unidade básica que integra a economia e a sociedade. A sua organização não é determinada por um dado modo de produção próprio, mas pelas condições de existência da organização social atrelada ao modo de produção vigente.

O campesinato se constitui enquanto organização social com autonomia parcial que, apesar de ser integrante de uma história social mais ampla, participa do mesmo sistema que o capitalismo, ainda que essa relação seja, por muitas vezes, conflituosa.

Os camponeses têm uma especificidade de características sociais e econômicas, e é por isso que a presença deles traz implicações para qualquer sistema de organização societário no qual eles operem. Assim, “uma formação social dominada pelo capital, que abarque camponeses, difere daquelas em que não existem camponeses” (SHANIN, 2005, p. 14). Eles se constituem enquanto sujeitos históricos, pois compõem um grupo social que existe na consciência direta e na ação política de seus membros. A posição política do campesinato pode frear a legislação ambiental e colaborar com ações de enfrentamento aos processos de grilagem, como também poderá contribuir para o movimento em prol de outro projeto histórico.

De acordo com Oliveira (1999), a formação do campesinato brasileiro tem suas especificidades, pois ele foi criado por grupos sociais situados na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista. Desse modo, o mencionado campesinato se originou dos problemas agrários postos para os grupos sociais que constituíam a classe trabalhadora. Ou seja, o mesmo é oriundo dos problemas sociais colocados pelo capitalismo (e legitimados pelo Estado) a uma parcela da população, que fica excluída dos bens da natureza.

O campesinato brasileiro sempre foi oposição ao latifúndio, mas nunca foi excluído deste, pois a não possibilidade de acesso à terra, naquelas condições que foram estabelecidas no processo de colonização, permitiu à organização campesina se firmar pelo predomínio de sistemas de posse precária da terra.

Sendo assim, o campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra, tais como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário e o quilombola, dentre outras. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, compõem os elementos comuns a todas essas formas sociais. Mas, essa organização social, apesar de ser vista socialmente como economicamente frágil, sempre incomodou a dinâmica do projeto hegemônico, pois os camponeses são historicamente vistos como entraves, uma vez que as terras por eles ocupadas sempre “atrapalharam” o projeto desenvolvimentista do capital.

### **3.3.2 A ação do capital sobre o campesinato brasileiro na contemporaneidade**

Como já foi mencionado, o campesinato brasileiro foi formado em paralelo com o latifúndio. Tal situação começou a ser ameaçada com o processo de modernização da agricultura que estava inserido nos projetos de governo, desde 1930. A ideia era a de que o campo deveria compartilhar/integrar o crescimento industrial que estava em curso no país. Para isso, era essencial produzir mais culturas que gerassem o superávit da balança comercial, ou seja, modernizar a produção, seguindo modelos que já tinham sido implantados em outros países, em especial os Estados Unidos. Nessa perspectiva, o suposto “atraso” do campo brasileiro poderia ser superado com a introdução de métodos mais modernos nas relações de produção que promoveriam o aumento da produtividade da terra e do trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Esse anseio pelo desenvolvimento caracterizava a

política brasileira e a latino-americana, liderada pelos governos conservadores sob o apoio dos grupos hegemônicos.

Após a Segunda Guerra Mundial, os países da América Latina apresentavam quadro econômico marcado por muito atraso em relação ao mercado internacional. Para tentar resolver esses problemas, foi instituída a Comissão Econômica da América Latina (CEPAL), com o objetivo de elaborar políticas para estimular o desenvolvimento econômico desses países.

Assim, o Estado e o capital internacional financiaram a suposta modernização da agricultura brasileira. Ela foi realizada por fases que podem ser assim sintetizadas: a primeira foi voltada para a transformação da base técnica; a segunda foi implementada com a industrialização da produção rural, através da implantação de indústrias de bens de produção e de alimentos; na terceira fase ocorreu a plena integração entre a agricultura e a indústria; e, por último, ocorreu a integração de capitais (industriais, bancários, agrários) sob o comando do capital financeiro.

Thomaz Júnior (2009) afirma que o Estado, ao promover a modernização da agricultura, o fez à base da exclusão social, deixando de lado a imensa maioria dos produtores rurais, responsáveis, até hoje, pela produção da maior parte dos alimentos consumidos pela população brasileira.

Nessa linha, o governo brasileiro assumiu um pacto com o capital internacional estabelecido e criou as condições necessárias para o “bom” funcionamento do mercado capitalista. Tal processo foi acompanhado por altos investimentos do capital internacional na agricultura brasileira, fato que teve o objetivo de fortalecer o agronegócio, haja vista que a participação do Brasil na economia internacional era/é marcada pela exportação de muitos produtos da agropecuária e da mineração.

Isso foi o suficiente para ampliar o problema da concentração da propriedade e limitar os camponeses do acesso à terra, pois muitos deles desenvolviam suas atividades em terras arrendadas, em regime de parceria ou em posses ocupadas. O avanço do agronegócio por meio do avanço das fronteiras agrícolas “engoliu” parte do espaço que era usado pelo campesinato. De acordo com o IBGE, o período entre os Censos Agropecuários de 1985 e de 1995 registrou a redução de cerca de 500.000 estabelecimentos agrícolas cujos produtores eram arrendatários, parceiros ou ocupantes. Isso não foi acompanhado pela inserção destes sujeitos na terra, muito pelo contrário: levou-se à precarização das suas condições de trabalho, situação automaticamente estendida às condições de vida. Tal fato demarca as contradições do

capitalismo que, à proporção que se desenvolve, coloca milhares de pessoas nas fileiras de condições de extrema pobreza, ficando de fora da terra.

A realidade é marcada por sujeitos que lutam pela sobrevivência de um grupo social em confronto com sujeitos que lutam em defesa do capital. Apesar dos objetivos serem diferentes, eles disputam o mesmo objeto: a propriedade da terra. No entanto, a diferença é estabelecida no uso social que se dará a essa terra disputada.

Semelhante realidade tem gerado e intensificado as desigualdades sociais, por meio da exclusão, da expropriação territorial e do controle social posto a um grande contingente da população rural, por meio da precarização das relações de trabalho, do desemprego estrutural e da destruição dos seus territórios.

A violência travada pelo agronegócio contra os camponeses que estão organizados em movimentos sociais tem sido registrada pelos estudos de muitos pesquisadores. Um dos espaços onde essa realidade em sido divulgada é o Caderno “Conflitos no Campo”, organizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Para os pesquisadores ligados à CPT, o campo contém as duas faces de uma mesma moeda. De um lado está o agronegócio e a sua roupagem desenvolvimentista, e do outro está o campo em conflito. A violência que aflige os camponeses se origina das várias faces do capital: ela se faz presente na matança de camponeses pelos jagunços do agronegócio; nos escritos de intelectuais comprometidos com o capital; no discurso da mídia que criminaliza os movimentos sociais camponeses; e na ação (e omissão) do Estado, que não enfrenta a questão agrária. A referida violência, muitas vezes, atinge os camponeses por meio das grandes obras e/ou por meio do uso de seus aparatos repressores em defesa do agronegócio, bem como na justiça, que analisa o direito como propriedade exclusiva da classe dominante.

De acordo com Oliveira,

O direito vai sendo subvertido e a justiça ficando de um só lado, o reivindicado pelas classes dominantes. Muitos magistrados são capazes de dar reintegração de posse a um representante da elite que não possui o título de domínio de uma terra que é sabidamente pública. Como tal, ela não é passível do reconhecimento de posse. Entretanto, a justiça cega não vê porque não quer. Muitos magistrados apenas veem quando os camponeses em luta abrem para a sociedade civil a contradição da posse capitalista, ilegal pela Constituição. Porém, via de regra, o direito é abandonado e a justiça vai se tornando injustiça. Aqueles que assassinam ou mandam assassinar estão em liberdade. Aqueles que lutam por um direito que a Constituição lhes garante estão sendo condenados, estão presos. Repetindo, é a subversão total do direito e da justiça. (OLIVEIRA, 2004, p. 63).

Nota-se que as ações dos homens que deveriam colaborar com a justiça social a partir da legislação vigente estão orquestradas na defesa dos interesses do agronegócio, quadro que

mostra o quanto a justiça vai se configurando em injustiças. Colocam-se presos ou são assassinados os homens e as mulheres que lutam por algo que é essencial para suas existências e que lhes foi usurpado, a terra. Tal tática faz lembrar as estratégias usadas pelos senhores de terra contra os escravos que se rebelavam às condições sub-humanas a que eram submetidos, com uma diferença: os escravos não tinham direitos legais. Tem-se, portanto, uma forma de enfraquecer qualquer possibilidade de enfrentamento pelas classes que foram historicamente colocadas na condição de subserviência ao capital.

Porém, diante do exposto, como e por que o campesinato resiste? A resistência também não é algo “natural”, mas ela pode ser explicada pela não aceitação dos camponeses à ordem posta, como afirmou Lefebvre (2000). O controle e a dominação da classe hegemônica posto às classes dominadas não é cem por cento, pois a classe dominada também reage. A recusa e o questionamento da ordem posta são expressos nas lutas que são travadas cotidianamente, e, apesar das derrotas no campo real concreto e no campo político/jurídico, continuam presentes nas frentes de batalhas, em conflitualidades permanentes, ainda que “escondidas” da sociedade. A ação de esconder também é uma defesa do capital, pois ele controla os principais veículos de comunicação de massa do país, e esconder as lutas dos camponeses é também uma estratégia para ocultar as ações do agronegócio que resultam na morte de inúmeros camponeses pelo Brasil afora.

#### 3.4 A POSTURA DO ESTADO BRASILEIRO FRENTE À QUESTÃO AGRÁRIA E AO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Para analisar a postura que o Estado brasileiro tem tomado em relação às políticas agrícolas, agrárias e educacionais, considera-se relevante situá-lo no seu devido contexto do Estado Moderno. Este foi instituído numa espécie de pacto entre os homens para estabelecer normas de organização social com o intuito de conter as guerras. Contudo, segundo Hobbes (1997), a forma de operar as regras seria estabelecida por meio da subordinação política, e os poderes individuais seriam transferidos para um poder soberano: o poder do Estado. A liberdade individual foi transferida para uma liberdade coletiva. Contudo, na obra de Locke (1994), é notória a preocupação com um Estado que garanta a propriedade privada, pois, para este autor, pela razão dos homens terem se apropriado da natureza pelo trabalho, ele pode conseguir produzir mais riqueza do que o que precisa para saciar suas necessidades, tornando-se, assim, produtor de valor de troca. Por isso, o Estado precisa garantir a legalidade das

diferenças sociais por meio da propriedade privada. Ou seja, com medo de perder a propriedade, faz com que os indivíduos criem um poder político para conservá-la.

As teses de Hegel sobre o Estado diziam que este era soberano em relação ao povo – é o Estado quem funda a sociedade civil. Marx (2005), ao analisar as teses de Hegel, defendeu a tese de que é a sociedade civil<sup>23</sup> que justifica o surgimento do Estado. Assim, o Estado Moderno, com seu aparato jurídico-político, constitui a superestrutura. Esta foi criada para agir sobre a estrutura com o intuito de regulá-la e controlá-la. Para Marx, as formas jurídicas, assim como as formas de Estado, têm suas raízes nas relações materiais; assim, elas não podem ser compreendidas por si só. Desse modo, de acordo com Engels,

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2012, p. 191).

O Estado tornou-se uma necessidade a partir da divisão da sociedade em classes sociais. Ele é o agente que legaliza a exploração-dominação de uma classe sobre outras, de modo que luta de classes e Estado formam um par historicamente inseparável. Se as classes sociais nascem antes do Estado Moderno, numa organização denominada de estado de natureza<sup>24</sup>, sem regras jurídicas, a burguesia, para controlar as disputas de classes, criou o Estado com o intuito de controlar a classe que se opõe aos seus interesses: a classe trabalhadora.

A concepção de Marx acerca do Estado foi assim sistematizada por Bobbio:

O Estado não é o reino da razão, mas da força. Não é o reino do bem comum, mas do interesse de uma parte. Não tem por fim o bem viver de todos, mas o bem viver daqueles que detêm o poder. Não é a saída do estado de natureza, mas a sua continuação sobre outra forma. (BOBBIO, 2000, p. 113).

<sup>23</sup> Entendida como o conjunto das relações econômicas, envolve todas as relações de produção. Portanto, para Marx, essa sociedade é constituída pela sociedade burguesa.

<sup>24</sup> Para Hobbes (1997), os homens são iguais e o que os torna iguais é o esforço que todos têm em satisfazer seus desejos e a condição de inimigos entre si, uma vez que, para satisfazer seus próprios desejos, o homem não hesita diante do aniquilamento do outro, criando uma situação violenta em que todos estão contra todos, o que ele chamou de “Estado de Natureza”. Para controlar os homens em “Estado de Natureza”, ele considera que é preciso existir entre eles um pacto social, que teria como objetivo assegurar a paz. Tal pacto só seria possível graças à existência do Estado Soberano.

Marx e Engels compreendem o Estado burguês como a instituição que tem o intuito de proteger as condições materiais existentes, ou seja, como estratégia de manutenção das relações socioespaciais controladas pelos interesses da burguesia. Os interesses da classe burguesa passam a ser expressos em normas e leis por meio do Estado, cabendo à classe trabalhadora obedecer ao que é legítimo. Assim, o Estado diz representar a universalidade, mas na realidade sua essência é a da classe dominante.

Marx critica a concepção defendida por Rousseau, que compreende o Estado enquanto espaço de “emancipação política” instituída pela igualdade para todos perante a lei, a suposta democracia. A crítica tecida por Marx está na existência do dualismo entre o indivíduo político e indivíduo privado. Para ele, o indivíduo político tem toda uma liberdade que não é concretizada na vida material, conforme citação:

O Estado político é, pela sua própria essência, a vida genérica do homem por oposição à sua vida material. Todas as premissas dessa vida egoísta continuam a subsistir na sociedade civil, fora da esfera do Estado, mas como propriedades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu um real desenvolvimento, o homem não leva só no pensamento, na consciência, mas também na realidade, na vida, uma dupla existência celeste e terrestre: a existência na sociedade civil, onde trabalha como homem privado, vendo os outros homens como simples meios, rebaixando-se o próprio nível do simples meio e tornando-se juguete de poderes estranhos. (MARX apud MONTAÑO; DURIGUETO, 2011, p. 38).

Nesse caso, o autor critica a concepção de emancipação deslocada das estruturas sociais no que se refere à propriedade privada e à defesa dos direitos individuais em detrimento dos coletivos. Assim, ele compreende que não existirá emancipação humana se a suposta emancipação política não for acompanhada pelo fim da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem.

Conclui-se, portanto, que o Estado sempre esteve atrelado aos interesses da classe que está no poder. Desse modo, não se analisa políticas de Estado deslocadas do contexto político-econômico, pois as políticas sociais (públicas) estão atreladas às políticas de Estado. Tal constatação permite entender que, para se analisar a atual postura do Estado brasileiro frente às políticas agrícolas, agrárias e educacionais, requer entender primeiro qual é a política de Estado vigente no Brasil contemporâneo.

### 3.4.1 O Estado brasileiro no atual contexto político-econômico

No cenário econômico mundial dominado pelo modo de produção capitalista, o Estado sempre foi alicerçado com base no pensamento liberal. Trata-se de uma corrente de pensamento que tem como centralidade a defesa dos interesses da burguesia. Por isso, seus desdobramentos se fundamentam no entorno do conceito de liberdade – obviamente, na dimensão do que é liberdade para a burguesia.

Por isso, enquanto Marx compreende o Estado burguês como reino da força e da opressão, os liberais entendem o Estado como espaço de liberdade. É o Estado, a partir do aparato jurídico-político e dos aparelhos coercitivos, que garante a liberdade burguesa. A liberdade se expressa na garantia do individualismo, ao mesmo tempo em que restringe ao máximo a esfera do poder coletivo.

De acordo com Harvey (2011), os Estados são reificações das concepções mentais. Sendo assim, as teorias sobre a formação do Estado deram/dão muita atenção ao que as pessoas estavam/estão pensando sobre como deve ser a relação com o Estado. Por isso, quando há mudanças nas concepções mentais, elas são acompanhadas por pressões para transformar o funcionamento do Estado.

Desse modo, o capital se reorganiza numa outra estratégia de produção por meio do que Harvey denomina de acumulação flexível.

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação. (HARVEY, 2008, p. 139-140).

Em virtude das mudanças na organização do capital, ele próprio passou a exigir mudanças também no direcionamento da política do Estado. É por isso que, na atualidade, o pensamento que tem direcionado tanto o capital como o Estado parte das ideias Hayek (1990), aquele que é considerado mentor do neoliberalismo. Tais ideias foram assim sistematizadas: “qualquer intervenção estatal na economia, mesmo procurando a justiça social, significaria uma afronta à liberdade econômica, e onde não há liberdade econômica também não pode existir liberdade e política” (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011, p. 61). Nada se pode atingir a liberdade, pois, para estes autores, qualquer política consagrada que leve a um ideal substantivo de justiça distributiva leva à destruição do Estado de Direito, pois, para

proporcionar resultados iguais para pessoas diferentes, é necessário tratá-las de maneira diferente.

É nessa concepção que está a centralidade da política do capital neoliberal que prega a privatização e a redução, ao máximo possível, das políticas sociais. Nessa conjuntura, coloca-se em jogo o pouco que se avançou no desenvolvimento da democracia, bem como nas leis trabalhistas, com o intuito de minimizar as questões postas pelo capitalismo à sociedade. Assim, o Estado neoliberal tem se estruturado a partir de três pilares: “a) a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e luta; b) a reestruturação produtiva; c) a (contra)reforma<sup>25</sup> do Estado” (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011, p. 192-193).

No que se refere à ofensiva neoliberal contra o trabalho, destaca-se a postura do capital e do Estado na não negociação de direitos dos trabalhadores em greve e repressão das lutas dos trabalhadores, dilatando as greves para enfraquecer o poder do movimento. Além disso, ambos tentam desprestigiar as lutas da classe trabalhadora frente à opinião pública, tentando desqualificar e até criminalizar os movimentos de luta. Igualmente, propagam a ideia de crise, a fim de desmotivar os trabalhadores para não reivindicarem direitos garantidos ou novos direitos e também enfraquecer os movimentos, uma vez que a própria classe trabalhadora pode acabar concluindo que, por falta de recurso, não atingirá o objetivo. Outra situação que marca a política neoliberal é a desregulamentação do mercado de trabalho e a precarização do emprego com automação da produção e a terceirização da produção.

Na reestruturação produtiva, por sua vez, tem-se a sociedade com menos emprego, pois o trabalho é realizado em diversos lugares, em decorrência do desmonte das linhas de montagem e da exploração da mão de obra barata dos países subdesenvolvidos que têm legislação trabalhista e ambiental frágeis, do mesmo modo que as organizações sindicais.

Enquanto isso, a (contra)reforma do Estado foca em privatização de empresas públicas, redução dos custos de produção com a redução dos salários, reformulação da previdência social por meio de redução ou esvaziamento dos direitos trabalhistas, redução do funcionalismo público e redução dos gastos públicos com os serviços de proteção social, precarizando as políticas e os serviços sociais. Desse modo, o Estado sucateia o serviço público e transfere a responsabilidade de execução do serviço para instituições filantrópicas e organizações não governamentais.

Assim, o Estado é acionado pela burguesia para cumprir a tarefa de produzir o consenso social, ideologicamente induzido para a legitimação e reprodução da ordem social

---

<sup>25</sup> Entendido pelos críticos como supressão ou redução dos direitos e garantias sociais. As reformas são vistas como ações contrárias aos interesses da classe trabalhadora.

vigente. Portanto, retomando o pensamento de Marx e Engels, nota-se que a superestrutura, por meio do aparato jurídico-político, é determinada pelas decisões tomadas pela burguesia. Quando é de interesse do capital ser amparado pelo Estado, usa-se o Estado, mas quando a política pública for uma ameaça para o capital, retira-se o papel do Estado. Desse modo, de acordo com Netto e Braz (2007), o objetivo real do capitalismo não é reduzir o papel do Estado em si, mas apenas aquelas funções do Estado voltadas para a satisfação dos direitos sociais – um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital. Tal fato pode ser muito bem percebido no Brasil contemporâneo, ponto que será analisado no próximo item.

### **3.4.2 A política neoliberal brasileira e suas implicações nas políticas agrícolas e agrárias**

Pela razão do Estado brasileiro ter compactuado com o capital e com as suas ideologias que se fazem presentes nas políticas neoliberais, ele, o Estado, automaticamente assinou acordos que abriram espaço para a atuação das empresas transnacionais, tanto no campo como na cidade. Como já foi mencionado, a produção agrícola no Brasil é estruturada a partir do que se denomina agronegócio, cuja estrutura demanda vastas quantidades de terras para o capital. Do outro lado, existem muitos camponeses e grupos tradicionais tendo seus territórios invadidos pelo agronegócio. Com base nesse cenário, questiona-se: qual é o trato que o Estado brasileiro tem dado para as políticas agrícolas e agrárias?

As políticas agrícolas referem-se às políticas voltadas para a produção no campo; as agrárias referem-se às políticas voltadas para a manutenção da propriedade da terra e as formas de relação social que se estabelecem a partir desta. Na atualidade, o governo brasileiro tem dois ministérios para tratar das questões agrícolas e das questões agrárias: são eles, respectivamente, o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O primeiro pode ser entendido como o ministério do agronegócio e o segundo como o ministério do campesinato.

Enquanto o MAPA tem como suposta missão “promover o desenvolvimento sustentável e a competitividade do agronegócio em benefício da sociedade brasileira com base no agronegócio” (BRASIL, 2015), o MDA tem a missão de

Promover a política de desenvolvimento do Brasil rural, a democratização do acesso à terra, a gestão territorial da estrutura fundiária, a inclusão produtiva, a ampliação de renda da agricultura familiar e a paz no campo, contribuindo com a soberania alimentar, o desenvolvimento econômico, social e ambiental do país. (BRASIL, 2015).

Observa-se que as missões dos referidos ministérios se contradizem: o primeiro deseja o desenvolvimento (in)sustentável do agronegócio para beneficiar o capitalismo, uma missão que não leva em conta os contrassensos socioespaciais presentes no território brasileiro no que se refere aos impactos do agronegócio e à concentração da propriedade privada da terra. Nota-se que é o Estado brasileiro quem está afirmando isso.

Por outro lado, o mesmo Estado, na tentativa de estabelecer diálogos e acordos com a classe camponesa, criou um ministério para conduzir políticas paliativas e conter a tensão que está concretizada no campo brasileiro referente à questão agrária.

Entretanto, as verbas de ambos os ministérios, assim como acontece com os outros, são delineadas pelo Ministério do Planejamento. Há uma forte articulação entre este ministério e o Ministério da Fazenda, já que o Planejamento possui a tarefa de distribuir o orçamento da União para os demais ministérios de acordo com a arrecadação feita pela Fazenda. É no Planejamento que está a concepção da política de Estado do governo. Essa explicação é relevante para se entender a base do trato que o governo dá às políticas agrícolas e agrárias quando são voltadas para o capital (o agronegócio) e quando são voltadas para o campesinato.

De acordo com notícia publicada no site do MAPA, em 2 de junho de 2015, o governo disponibilizou R\$ 187,7 bilhões para financiar a produção agropecuária, o chamado Plano Safra. O relevante da notícia é que o orçamento teve acréscimo de 20% em relação ao plano anterior. A intenção deste plano é elevar o padrão tecnológico, fortalecer o setor da silvicultura<sup>26</sup>, de pecuária leiteira e de corte, melhorar o seguro rural e a sustentação de preços para os produtores (BRASIL, 2015).

O agricultor poderá contar também com maior volume de recursos a taxas de juros livres de mercado para a próxima safra. Na modalidade custeio houve um incremento de 130%, passando de R\$ 23 bilhões para R\$ 53 bilhões. Estes valores são provenientes da aplicação dos recursos da Letra de Crédito do Agronegócio (LCA) no financiamento da safra.

[...]

Entre as ações previstas para o setor de florestas plantadas, destacam-se o estímulo ao aumento da produtividade e da área plantada, a ampliação da participação de pequenos e médios empreendedores florestais e o aumento de limite de financiamento para florestas plantadas no Programa Agricultura de Baixa Emissão de Carbono (ABC).

Os limites de financiamento para investimento em plantios florestais foram redefinidos. Para o grande produtor (que possui mais de 15 módulos fiscais) será de R\$ 5 milhões, e para o médio (até 15 módulos fiscais) permanece o limite de R\$ 3 milhões. (BRASIL, 2015).

---

<sup>26</sup> No Brasil, destaca-se a plantação de eucalipto.

Há uma imensidade de vantagens que são oferecidas ao agronegócio no mesmo período em que o governo anuncia corte no orçamento de vários ministérios (dentre eles, o da Educação e do Desenvolvimento Agrário). Do mesmo modo, incentiva a produção de florestas plantadas e a política de envenenamento das lavouras e dos ecossistemas por meio do uso de agrotóxicos. Não há um compromisso com a qualidade do meio ambiente, ou ainda com a sustentabilidade alimentar e a qualidade do alimento que é produzido. Quanto à concepção de campo, trata-se, sem dúvida nenhuma, do campo que exclui e destrói as comunidades tradicionais e o campesinato em favor da extrema valorização do agronegócio. Todos os investimentos têm a meta de garantir o superávit da balança comercial e atender aos acordos com o capital internacional, tendo em vista que é ele quem controla o agronegócio no território brasileiro.

Alentejano (2015) aponta que a subordinação da agricultura brasileira à lógica do agronegócio tem acontecido com o apoio de agroestratégias. Estas são entendidas como um conjunto de discursos articulados, ações e mecanismos construídos por agências multilaterais e conglomerados financeiros e agroindustriais para incorporar novas terras para a expansão da produção de *commodities* agropecuárias.

De acordo com Almeida (2009), os alvos principais das ações agroestratégicas são: áreas de preservação ambiental, terras indígenas, quilombolas, terras de assentamentos rurais e de uso comum. Tais terras, por seu caráter público ou comunal, são vistas como obstáculos a serem removidos para ampliar a oferta de terras no mercado de terras, que passa por um momento de intenso aquecimento, relacionado com o interesse cada vez maior de grupos estrangeiros na aquisição de terras no Brasil. Procurando atingir as metas dessas geoestratégias, destacam-se táticas que são concretizadas por meio de:

(1) revisão da definição de Amazônia Legal, com a exclusão dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, possibilitando a incorporação imediata de 145 milhões de ha, fruto da redução da área destinada à preservação ambiental de 80% para 20%; (2) redução de 80% para 50% na área de reserva legal das terras situadas na Amazônia Legal; (3) anistia para quem praticou crime ambiental, evitando que os agronegociantes fiquem sem acesso a recursos públicos; (4) legalização da grilagem através da privatização de terras públicas com até 1500 ha na Amazônia sem licitação – MP 422/2008; (5) redução da faixa de fronteira de 150 para 50 km, diminuindo as restrições para a compra de terras por estrangeiros; (6) revogação do artigo 69 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 que prevê a titulação das terras de remanescentes de quilombos. (ALENTEJANO, 2015, p. 12-13).

Porém, do lado contrário, o mesmo Ministério do Planejamento, cortou R\$ 43,9 milhões do MDA. E, dentro do mesmo, o corte maior foi o do orçamento direcionado ao

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)<sup>27</sup>. Mexer na verba deste instituto é inviabilizar os projetos de regularização fundiária das comunidades tradicionais, os projetos de reforma agrária e de implementação do PRONERA.

De acordo com os dados do Ministério do Planejamento, sistematizados pelo portal da transparência, os recursos destinados ao INCRA vêm sofrendo um declínio sistemático nos últimos anos. Em 2010, o orçamento anual do órgão foi de R\$ 4 bilhões de reais; em 2014, esse número caiu para R\$ 1.395,551,748. Uma redução de 75% dos recursos, conforme dados sistematizados.

Enquanto o MAPA tem R\$ 187,7 bilhões a seu dispor, o MDA fica com apenas R\$ 1,8 bilhões. Dessa forma, a agricultura brasileira permanece caracterizada pelos monocultivos de exportação, enquanto a agricultura camponesa, voltada para o mercado interno, permanece com a menor parte das terras. O corte dos recursos do MDA, em quatro anos, foi superior a 50%, do mesmo modo que o valor que o governo tinha reservado à dívida pública não foi mexido.

Outro dado que traz uma forte reflexão sobre o violência do pacto neoliberal para o campesinato refere-se aos programas de educação voltados para os camponeses. Na atualidade, a educação se faz presente por meio do PRONATEC, que por sua vez entra em conflito com o PRONERA.

De acordo com tese defendida por Kuhn (2015), o PRONERA pode ser entendido como a materialização, em forma de política pública, da articulação em torno da Educação do Campo. Segundo a autora, ele representa uma novidade histórica em termos de construção de políticas, uma vez que os seus fundamentos foram debatidos e orientados pelos movimentos sociais em luta. É uma política pensada “por” e não “para” os assentados da reforma agrária. Ela se insere na discussão filosófica do Paradigma da Questão Agrária (PQA), em que os problemas sociais do campo são compreendidos como resultado do desenvolvimento contraditório do capital no espaço rural, de modo que tais problemas apenas serão equacionados com uma mudança radical nas relações de produção e de acumulação do capital (KUHN, 2015).

O PRONATEC, como política de formação profissional, expressa a diferença entre o que a Educação do Campo prega como concepção de educação “desde” o trabalho, que se ampara na pedagogia socialista, libertadora, da educação “para” o trabalho, que se

---

<sup>27</sup> O INCRA é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional.

fundamenta nas pedagogias liberais, conservadoras, que objetivam formar os trabalhadores para atuar nos complexos agroindustriais do campo (KUHN, 2015).

Sendo assim, o PRONATEC é a parte do PRONACAMPO em que melhor se poderá visualizar a disputa em torno da Educação do Campo, pois ele é denominado como Educação do Campo mas não se refere nem à educação e nem ao campo dos camponeses, e sim, exclusivamente, ao campo e à educação do agronegócio. “Cumprir destacar que o PRONATEC se consolida como o programa de educação com maior direcionamento de recursos financeiros no âmbito do governo federal” (KUHN, 2015, p. 233).

Nesse sentido, é fundamental observar que, se o PRONATEC teve em média de 1,8 bilhões em investimento ao ano, o conjunto amplo de ações que compõem o PRONACAMPO prevê investimentos de 3,8 bilhões por ano, ou seja, praticamente o dobro do que é destinado ao PRONATEC. Essa comparação se torna ainda mais instigante quando se considera que o PRONERA, ao longo de toda a sua história (de 1998 a 2014), teve um investimento em torno de aproximadamente 540 milhões de reais. Isso significa um volume de recursos aproximadamente 25 vezes menor do PRONERA em relação ao PRONATEC, que tem em sua primeira etapa um horizonte de apenas quatro anos frente aos 16 anos do PRONERA. Se considerarmos somente o ano de 2014, é possível verificar que o volume de recursos destinado ao PRONATEC foi 120 vezes maior do que o volume de recursos destinado ao PRONERA. Esses números contribuem para um entendimento acerca de qual peso e qual medida o Estado dá a cada um desses programas (KUHN, 2015).

Diante dos fatos mencionados, é notório afirmar que existem projetos de homem, de sociedade, de educação e de campo nitidamente disputados. Contudo, também é notório confirmar que a posição tomada pelo Estado brasileiro frente ao capital permite reafirmar a tese do Engels de que, no capitalismo, o Estado é uma instituição da burguesia. Tal confirmação foi ratificada em maio de 2015, quando a diretora do FMI, Christine Lagarde, esteve no Brasil para participar do Seminário Metas de Inflação – mais uma estratégia de controle deste órgão – e afirmou que o Brasil está no caminho certo. O Brasil está cumprindo com o que foi imposto pelo capital neoliberal. Mínimo de educação pública, mínimo de saúde pública, mínimo de política agrária e tudo para o agronegócio e as demais instâncias do capital.

Frente a essas questões, surge o desafio posto à classe trabalhadora: recompor a luta em defesa das políticas sociais. As estratégias montadas pelo capital são redefinidas em coalizção com o Estado brasileiro, e, por meio deste, põe-se em prática um conjunto de medidas de supressão às políticas sociais em defesa da concretização do processo de

acumulação flexível orientado pela execução do programa neoliberal do Consenso de Washington.

### **3.4.3 A política de Estado vigente no Brasil e seus impactos na educação**

Como a política e a economia têm dado a tônica da política de Estado, em 1989 o governo do Estado brasileiro, juntamente com governos de outros países latino-americanos, foi convidado pelos organismos de financiamento internacional para assinar um pacto internacional<sup>28</sup>, o pacto neoliberal. Esse pacto estabeleceu dez recomendações impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) que deveriam ser seguidas por estes países, além de sanções para o caso de não atenderem ao que foi acordado. As recomendações englobavam as seguintes áreas: 1) disciplina fiscal; 2) redução dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) juros de mercado; 5) regime cambial de mercado; 6) abertura comercial; 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação de leis trabalhistas; e 10) institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO; DURIGUETO, 2011).

O Estado brasileiro vem sendo, desde 2003, conduzido por governos progressistas; contudo, a política de Estado não rompeu com o capital. Assim, a política de Estado que é operada no Brasil contemporâneo está centrada nos pactos e acordos estabelecidos com o capital, principalmente o internacional.

De (1995-2002) o foco foi na privatização direta, o dos governos que lhe sucederam tem sido na privatização indireta. Um exemplo que pode justificar essa consideração: o governo não privatiza as universidades públicas, mas corta as verbas, impedindo-as de investir nas suas principais funções – ensino, pesquisa e extensão –, além de precarizar o trabalho docente, reduzir as possibilidades de pesquisa e autorizar, de forma indiscriminada, a abertura de faculdades particulares por todo o país.

As verbas das universidades públicas têm sido direcionadas para as universidades privadas via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). A política neoliberal se concretiza de forma não revelada, mas nitidamente visível. Em 2014, o MEC destinou mais de 13 bilhões de reais para o FIES, do mesmo modo estabeleceu a meta de economizar 9 milhões de reais nos demais programas do MEC. O que

---

<sup>28</sup> Consenso de Washington.

significa economizar? Cortar, reduzir, transferir recursos para proteger o mercado. Tal medida deixa evidente a prioridade do governo com o setor privado da educação em detrimento do público.

No que se refere ao PROUNI, o Ministro da Educação declarou que, em 2014, o referido programa assegurou 40% das vagas no ensino superior privado. Para Almeida (2012), o PROUNI ajudou a consolidar um modelo de ensino superior que prioriza o lucro em detrimento da qualidade. Assim, a política de estímulos estatais para universidades privadas “ocorreu paralelamente a uma omissão em desenvolver um sistema de Ensino Superior que combinasse instituições de pesquisa de ponta com um sistema público de ensino de massa, indo em direção oposta àquela de países desenvolvidos” (ALMEIDA, 2012, p. 57). Mesmo em tais condições, os incentivos fiscais oferecidos às universidades privadas pelo PROUNI, em 2014, via renúncia fiscal, cresceram 166%. Já o orçamento na rede pública do ensino superior aumentou 86% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

No Brasil, o ensino privado tem sido conduzido, majoritariamente, por grandes grupos educacionais que praticam uma gestão centralizada, desvinculada do corpo docente, e adotam a prática da padronização de conteúdos nos cursos oferecidos. A formação é centrada nas provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>29</sup>, haja vista que são essas notas que garantem a “propaganda” acerca da qualidade da educação. Contudo, as instituições não têm nenhum compromisso com a sociedade, fecham cursos que não são considerados lucrativos e unificam turmas nas disciplinas de núcleo comum<sup>30</sup> a vários cursos, a exemplo de Sociologia, Metodologia Científica, dentre outras. Não têm planos de cargos e salários; os docentes, geralmente, são remunerados apenas pelas aulas dadas e possuem estreita margem de autonomia acadêmica. São instituições que não têm compromisso com a formação e sim com o capital que entra na empresa proveniente do “negócio” educação.

Essas duas políticas sociais mencionadas funcionam com o propósito de instrumentalizar a política econômica, com vistas a promover a reestruturação e descentralização do governo, minimizando suas ações, transferindo para a iniciativa privada os recursos e dirimindo a intervenção do Estado. O governo acaba sendo um gestor cujo propósito consiste em atender ao projeto do capital a partir do aparato estatal. Assim, investir

---

<sup>29</sup> Criado pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, bem como as habilidades e competências em sua formação.

<sup>30</sup> Há disciplinas que são comuns a todos os cursos: as faculdades privadas contratam um único professor para atender a vários cursos numa só turma. Formam turmas que chegam a ultrapassar 100 alunos.

nas universidades públicas é entendido pelos neoliberais como uma ameaça à liberdade do capital em relação a este grande mercado que constitui o ensino superior privado.

Desse modo, a ação do Estado brasileiro legitima o pensamento do Hayek (1990). Por outro lado, este mesmo autor afirma que “não há dúvida de que, no tocante à alimentação, roupas e habitação, é preciso garantir a todos o mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho” (HAYEK, 1990, p. 124). Daí se explica o fato do neoliberalismo ser consolidado em parceria com o Estado, sendo que este defende tudo para o capital e o mínimo para a classe trabalhadora. O mínimo de investimento de recursos públicos em políticas sociais garante às pessoas o acesso mínimo a saúde, educação, transporte, habitação, bem como “às condições para aumentar as expectativas de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades” (CORAGGIO, 1996, p. 78).

É também relevante considerar que, por conta da especificidade da educação, o projeto de sociedade defendido pelo neoliberalismo não ficou só no âmbito da política de Estado: ele foi colocado estrategicamente no currículo escolar para consolidar um ensino que entrasse em consonância com o projeto de sociedade que estava/está sendo viabilizado pelo capitalismo. O marco para tais medidas no currículo brasileiro foi instituído a partir dos acordos selados pelo Brasil, ao assinar o pacto estabelecido na chamada “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, oficializada na Conferência Mundial de Educação, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Como tudo que é voltado para a classe trabalhadora, no neoliberalismo, deve ser o mínimo, o ensino escolar também passou a ter esse caráter. Desse modo, foi firmado um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens.

A partir daí, o Banco Mundial passou a ser o “gerente” da política educacional brasileira e a educação passou também a ser analisada como mercadoria ao invés de condição de humanização.

[...] sua intencionalidade política é redefinida em favor de questionamentos em torno de seu custo-benefício, afirmando-se a concepção da educação como mercadoria [...]. A retórica neoliberal, quando o assunto é financiar a escola pública, define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, estabelecendo mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema, e retirando autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola. Nesse contexto, centralização e descentralização são as faces da mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (MORAES E SILVA, 2006, p. 34).

O neoliberalismo não se configura na prática socioespacial só enquanto uma política de ajuste econômico, mas, sobretudo, numa política de organização do espaço centrado no interesse do capital. Assim, ele define qual é o tipo de educação que vai deixar a classe

trabalhadora menos conhecedora da verdade e, ao mesmo tempo, de um lado se sentindo culpada pela sua pobreza, do outro apoiando sem contestar os movimentos e reivindicações da classe detentora do capital. Para tanto, usa-se a escola e o ensino nos seus níveis básico e superior com esta intenção. Por conta disso, o Banco Mundial, na condição de gerente dessa política, estabeleceu metas que deveriam ser cumpridas, metas não estavam/estão levando em consideração a realidade dos diversos países pobres, mas sim os interesses do capital. Foi nessa conjuntura que a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais foram estabelecidos no Brasil, na década de 1990. A Lei regulamenta o ensino e o perfil do aluno, e os Parâmetros asseguravam os conteúdos do currículo escolar mediante os quatro pilares da educação<sup>31</sup> do conformismo do Banco Mundial.

As diretrizes para a formação de professores também levam em consideração todo esse contexto, e aí se situa, segundo Duarte (2000), o construtivismo, cujo trabalho reconstruiu o lema escolanovista do “aprender a aprender” e ocupou um amplo espaço na formulação de políticas públicas e teorias educacionais. Para este autor, a formação de professores com base nestes princípios se firma “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir este saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2000, p. 8).

No contexto reformista, o Banco Mundial estabelece condicionantes para a aquisição de empréstimos para a política de educação, uma vez que objetivam a garantia de resultados, a contenção da evasão e da repetência escolar. No que tange à redução da reprovação, as secretarias de educação têm adotado programas de ensino – propostos pelo MEC – que priorizam a aprovação em detrimento da aprendizagem. Do mesmo modo, as escolas, para não terem altas taxas de reprovação e melhorarem os índices de avaliação, têm se tornado lugares de festas, eventos e comemorações diversas e, cada vez menos, lugares de ensino qualificado com conteúdos que traduzam o processo histórico de desenvolvimento humano. O lema é: “temos que fazer atividade para atrair os alunos”; na base desse discurso atrativo está a ênfase na festa, nas indumentárias e no pseudoconhecimento em detrimento do conhecimento sistematizado e politicamente referenciado.

---

<sup>31</sup>Na perspectiva do Banco Mundial, a educação deve se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais, as quais, ao longo da vida humana, serão pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e, finalmente, aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Assim, com base nessa realidade, a educação é concebida como responsabilidade de toda a sociedade, envolvendo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exigindo o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.

#### **4 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DELIMITADA PELA LEC/UFBA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS DE LUTAS POPULARES NA/PELA TERRA**

A instrumentalização de um curso de formação de professores que se posiciona como tática de enfrentamento à ordem hegemônica demanda instrumentos teóricos e práticos que orientem no enfrentamento às questões identificadas na problematização, uma vez que estas têm a prática social inicial como ponto de partida. Para Saviani (2005), os instrumentos são os conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, mas a apropriação dos mesmos dependerá da sua transmissão direta ou indireta pelo professor.

Identifica-se no PPP/LEC/UFBA que os eixos de conhecimento delimitados para a formação dos professores-alunos tomaram como referência os seguintes pontos: trabalho humano, trabalho como princípio educativo e organização do trabalho pedagógico por sistema de complexos. Esses eixos, articulados entre si, levaram em conta, do ponto de vista da instrumentalização, os conhecimentos científicos que deveriam ser apropriados pelos professores-alunos da LEC para uma prática socioespacial fundamentada na defesa de outro projeto societário. Tais elementos se justificam a partir da seguinte afirmação: “a proposta do curso aponta a direção de um currículo que terá como referência principal a formação humana e o modo de produção da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, de Estado e do País” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008, p. 28).

Compreende-se que a apropriação do conhecimento científico, mediante constante processo de apropriação e objetivação, mexe com a prática social, prática esta que, quanto mais qualificada, mais se traduz em uma possibilidade para que o indivíduo mude de posicionamento diante das contradições socioespaciais oriundas do processo de acumulação e apropriação do modo de produção capitalista. Nessas circunstâncias, o PPP/LEC/UFBA se apoiou nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica no que diz respeito, respectivamente, à teoria educacional e à teoria pedagógica, as quais foram utilizadas para alicerçar o desenvolvimento do trabalho formativo com os professores-alunos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA é, portanto, uma ação tática, que possibilita aproximar a Universidade da rede de ensino existente e dos movimentos sociais de luta, no enfrentamento de uma questão crucial na educação – a formação de professores. Trata-se, assim, de uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais. (TAFFAREL et al., 2011, p. 69).

Assim, com base nas demarcações teórico-metodológicas que orientaram a instrumentalização da formação dos professores-alunos, este capítulo apresenta os pressupostos que foram considerados basilares para o desenvolvimento da proposta formativa do referido curso. São eles: o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e das diferenças socioespaciais; a demarcação que define o que é o trabalho educativo; a organização do trabalho pedagógico por sistema de complexos; e os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

#### 4.1 TRABALHO, PROCESSOS SOCIAIS E ESPAÇO GEOGRÁFICO

O trabalho é resultado de condições específicas do sistema neurológico humano. O cérebro humano tem funções que dá ao indivíduo humano condições de ter noções sobre o que está sentindo (fome, frio, sede e demais necessidades fisiológicas) e, a partir daí, planejar ações com o intuito de saciar as necessidades. Essa capacidade denominada trabalho dá ao homem algo que o individualiza em relação aos outros seres da mesma espécie, além da condição de criar a sua própria realidade, a realidade humana. Esta é objetivada e apropriada por meio do trabalho realizado pelo homem numa relação intrínseca com a natureza.

Tal fato qualifica a realidade humana enquanto realidade sócio-histórica. Assim, segundo Marx e Engels (2009), o homem faz a sua própria história, porém não a faz sob o seu querer, sob a sua escolha. Ao fazer a sua própria história, o homem se defronta diretamente com situações legadas e transmitidas pelo passado. Para viver, o homem depende de condições de existência básicas como comer, beber e residir. Desse modo, necessita produzir os meios que o permitam satisfazer as necessidades primárias. Mas, no processo de produção desses meios, ele acaba produzindo novas necessidades.

Isso exigiu/exige que seres humanos se apropriem não só da natureza para produzir, mas também dos produtos culturais da atividade humana, ou seja, dos processos usados para terem acesso a uma determinada produção. Esses processos não são naturais, mas objetivações criadas a partir do cérebro do homem, pelo próprio homem em contato com a natureza e com a própria sociedade, tendo em vista saciar necessidades humanas. E, “ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio” (DUARTE,

2008, p. 27), pois, para a transformação objetiva ocorrer, é necessário que também se tenha uma transformação subjetiva.

Nesse sentido, entende-se que as práticas são conduzidas pelo trabalho. Para Marx,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. (MARX, 2013, p. 255).

A natureza é, portanto, algo exterior e anterior à sociedade. A materialidade da sociedade resulta dos processos sociais, pois se trata de uma materialidade construída por e para a própria sociedade. Já a dinâmica dos processos da natureza não pode ser extinta pelo homem, independe das transformações e das formas sociais. O homem pode identificar a ocorrência de um tsunami, criar mecanismo para conter seus efeitos sobre a sociedade, mas nunca evitá-lo. As leis da natureza são universais em todos os tempos e espaços. Já as leis da sociedade variam no tempo e no espaço.

A compreensão desse processo nos faz entender a relação estabelecida entre matéria, consciência e prática social. Para Lênin (1982), a matéria é entendida como uma categoria filosófica que serve para designar a realidade objetiva que é dada ao homem pelas suas sensações. Ela é copiada, fotografada, refletida pelos órgãos do sentido, mas existe independente deles. Desse modo, a “matéria como realidade objetiva, existe fora e independente da consciência humana, que engloba todas as formações materiais: as que já são conhecidas e as que ainda são desconhecidas pela ciência” (CHEPTULIN, 2004, p. 67). Ainda nessa interpretação, segundo Triviños (2010), a matéria está integrada por infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real. A matéria é incriável e indestrutível, pois ela, em condições favoráveis, permitiu o surgimento da vida orgânica e, depois de milhões de anos, permitiu também o surgimento dos seres capazes de ter ideias, de pensar: os seres humanos.

Desse modo, a natureza se enquadra no campo da matéria. Mas o homem e os sistemas socialmente organizados também constituem a matéria. No entanto, a matéria cérebro, existente na cabeça do homem, tem uma propriedade que é entendida como a mais desenvolvida e organizada que existe na natureza: a consciência.

Segundo Cheptulin (2004), a consciência não é exclusividade do elevado nível de desenvolvimento do cérebro. O alto desenvolvimento cerebral se consolida como uma possibilidade real, forma as estruturas básicas, mas a consciência se torna realidade por meio do trabalho humano. Para a corrente filosófica que guia esta tese, tal relação foi iniciada

quando o ancestral do homem começou a utilizar objetos na natureza para auxiliar na retirada da própria natureza, os gêneros necessários para saciar suas necessidades orgânicas. Com isso, os seus atos deixaram de ser instintivos e passaram a ser planejados.

Desse modo, não basta ser humano para ter consciência desenvolvida. Para isso acontecer, é necessário que a pessoa esteja incluída em um sistema de relações sociais, ou seja, viva em sociedade.

O desenvolvimento da consciência fez com que o homem tomasse consciência de si, da sua existência em relação ao espaço por ele ocupado. Ele passou a separar-se da natureza e, ao mesmo tempo, compreender a sua relação com esta mesma natureza. Portanto, passou a ter consciência enquanto indivíduo que tem um saber – um conjunto de informações sobre o ambiente – e que, por meio do trabalho, produz um espaço. Tal estágio de desenvolvimento cognitivo e social permitiu ao homem planejar, desenvolver e reproduzir imagens acerca de possíveis ações que pudessem alterar a realidade com objetivo de atender aos seus interesses.

Os seres humanos têm a capacidade de trabalhar; com ações planejadas, eles constroem mentalmente o objeto que desejam obter antes de executarem a ação de construção material. Essa capacidade teleológica de colocar finalidades conscientes em seus atos é o que, de modo geral, diferencia o homem das outras espécies animais, é o que o conduz para a condição de ser social. “Na base deste salto está o trabalho, uma forma de interação com a natureza completamente distinta da reprodução biológica” (LESSA FILHO, 2007, p. 141), pois, diferentemente daquela, encontra-se a reprodução social, e nela o indivíduo, frente a uma dada realidade social com suas demandas, elabora na consciência ações que podem auxiliar o grupo social na resolução dos problemas enfrentados cotidianamente (a exemplo de fome, frio e busca por abrigo), para depois transformar a natureza naquilo que foi planejado previamente.

Lessa (2011), com base nos estudos de Marx, compreende que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens porque ela atende à primeira necessidade de toda sociabilidade: a produção dos meios de subsistência, sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Além disso, é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e também transformam a sua própria natureza.

O homem se humaniza a partir da tomada de consciência do seu relacionamento com o mundo exterior, mundo sobre o qual ele age por meio do trabalho, transformando-o conforme o interesse da sociedade e, ao mesmo tempo, se autotransformando enquanto ser social. É nesse processo que ele consegue se separar da natureza. O homem passa a dar valor de uso aos objetos naturais, pois os utiliza para criar os objetos artificiais. Estes, por sua vez, são

criados para atender às necessidades também criadas pelo próprio homem. Mas este homem não é um ser isolado, é um sujeito que vive em sociedade, situado em um tempo e espaço cujas relações socioespaciais são intermediadas por esses objetos. Desse modo,

A separação em si, com relação à natureza, supõe a tomada de consciência pelo homem da espacialidade, da existência dos objetos fora dele e, ao mesmo tempo, do aparecimento da representação, depois do conceito de espaço, das características espaciais. (CHEPTULIN, 2004, p. 125).

Não se trata de uma separação enquanto ruptura, mas de uma separação estabelecida numa relação. Essa relação é marcada pela consciência humana acerca da existência do mundo do homem e do homem no mundo. Relaciona-se à premissa de tomar consciência que sua ação produz não só objetos, mas também uma sociabilidade que se arranja no espaço. É em tais circunstâncias que os processos sociais são sempre processos espaciais. Desse modo, analisar a sociedade implica analisar o espaço. O fato de o homem existir enquanto ser social, de agir sobre uma base material e orgânica, transformando-a, leva-o à projeção e à construção do espaço. Este é feito e refeito continuamente pelo processo de trabalho nas diversas dimensões da prática social. Tal situação se explica em virtude de que

O ser social surge da matéria viva e tem como característica marcante produzir o novo, que é o constante movimento de produzir um outro que não está posto na natureza, e que é a síntese dele com a natureza através do trabalho. Essa síntese se chama práxis e o produto dessa síntese, cultura. A cultura representa as objetivações humanas. O ser social para existir precisa da sua base material e orgânica, no entanto, do ponto de vista ontológico sua especificidade está no produzir permanentemente o novo. (MORADILLO, 2010, p. 80).

Para o autor supracitado, o ser humano ocupa praticamente todos os espaços existentes na superfície da Terra e consegue se adaptar. Portanto, o processo de adaptação não é genético, como acontece com os demais seres vivos, não é uma proeza biológica, e sim uma dimensão ontológica. Isso se explica pelos diferentes graus de desenvolvimento da prática social. Assim, no processo de trabalho, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio deste movimento, ele [o homem] modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255).

Essa ação passa constantemente por mudanças. Estas resultam dos diferentes níveis de desenvolvimento da consciência em relação à matéria, e as mudanças dos níveis da consciência provocam alterações na prática social. Isso se dá em razão do conhecimento ser processual, e, a cada salto ontológico no avanço do conhecimento, novos objetos são criados,

o que implica alterações na prática social e no arranjo espacial, tendo em vista que o espaço é processo e produto das relações socioespaciais.

Quando Santos (2012) afirma que o ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço, remete à compreensão de que a prática social é concretizada pelo processo de produção, apesar dela ser fundamentada nos níveis de desenvolvimento da consciência. Portanto,

Produzir é, por um lado, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir é, do mesmo modo, integrar a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. (VÁZQUEZ, 2011, p. 131).

O saber social é saber da prática socioespacial, é saber materializado no espaço por meio de objetos. Não se trata de objetos soltos, trata-se de objetos que têm sua base na natureza, mas que são criados pelo homem para o próprio homem. Esses objetos são usados na conjuntura da prática social cotidiana, são extensões do corpo do homem, auxiliam nas relações sociais. Por isso, Santos (2012) afirma que o espaço é constituído por um sistema de ações e um sistema de objetos. Os objetos são construídos nas relações e auxiliam nas ações que, por sua vez, dão origem a novas relações, novos objetos e, conseqüentemente, novas ações, cujo movimento direciona-se à busca do novo. Nessa teia de relações, o espaço vai se constituindo enquanto produto e processo da prática social. O espaço não é só a base sobre a qual o homem age. Pode-se dizer, então, que ele é esta base, com todo um emaranhado de processos sociais que variam historicamente de acordo com a forma como os grupos sociais organizam a produção para atender a determinados propósitos.

Entende-se que a categoria espaço geográfico está intimamente relacionada à categoria trabalho, pois é no processo de trabalho, na produção dos bens materiais que o homem produz o espaço geográfico. Como bem sintetiza Santos:

Não há produção que não seja produção do espaço, não há produção do espaço que se dê sem o trabalho. Viver, para o homem, é produzir espaço. Como o homem não vive sem trabalho, o processo de vida é um processo de criação do espaço geográfico. A forma de vida do homem é o processo de criação do espaço. (SANTOS, 2008, p. 96-97).

“Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. É, em vez disso, uma forma definida de expressar sua vida, um ‘modo de vida’” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24). A natureza dos indivíduos que vivem em sociedade depende das condições materiais que determinam a sua

produção. Ou seja, “tal modo de relação homem-natureza e dentro dela tal será o modo de relação homem-espaço. E vice-versa. Tal o modo de relação homem-espaço e dentro dela tal será o modo de relação homem-natureza” (MOREIRA, 2012, p. 106).

Para Lefebvre (1991), a conjuntura das forças produtivas não acarreta somente a produção de objetos, mas também a reprodução das relações sociais, pois o ciclo de produção-circulação-troca-consumo tem um caráter social que se materializa no espaço. O autor compreende que, atrelada à produção, também existe a reprodução do espaço social. Eis aí uma necessidade de manutenção das relações de dominação, uma vez que as contradições do processo de produção do espaço expressas nas tecnificações, no consumo do espaço e nas redes não são inerentes exclusivamente à produção do espaço, mas, sobretudo, aos interesses dos agentes produtores do espaço que interferem na prática de sujeitos, os quais têm suas práticas sociais centradas na reprodução do que é definido por estes agentes.

Na análise social defendida por Lefebvre, identificam-se os grupos que são produtores de espaço e os grupos que são reprodutores. É nessa conjuntura que se encontra situada a escola capitalista da classe trabalhadora, escola que reproduz as relações socioespaciais postas pelo modo de produção. Os indivíduos da classe trabalhadora vão para a escola aprender a se reproduzir enquanto classe trabalhadora, sem, contudo, construir a consciência de classe, haja vista que o ensino escolar não está voltado para a garantia do acesso ao conhecimento, muito menos para a elevação do pensamento teórico dos estudantes. Nesse sentido, compreende-se que o Estado, na sociedade capitalista, tem assumido o papel de agente que media os interesses do capital, o que confirma a tese de Engels, pois “o Estado da classe dominante é, de qualquer modo, essencialmente máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 2012, p. 166).

Desse modo, considera-se que o acesso ao conhecimento é um meio em que o homem se humaniza, mas, por conta das circunstâncias materiais em que a espécie humana vive e interage socialmente, há humanos que não têm acesso às condições necessárias para o desenvolvimento dessa sociabilidade tão necessária ao processo de humanização.

Muitos dos indivíduos que reproduzem o espaço constroem uma falsa consciência sobre a realidade. Marx e Engels (2009) chamam de falsa consciência aquela que não representa a própria existência do indivíduo, mas uma compreensão a partir dos interesses da burguesia. Isso permite a criação de um conhecimento parcial, abstrato, que esconde a essência e permite que se veja apenas a aparência das coisas, um pseudoconhecimento. Em virtude disso, muitos indivíduos são ofuscados de conhecer os fundamentos da realidade, fato

que fragiliza as possibilidades de organização na luta pela transformação da ordem social posta.

É nessas circunstâncias que a Educação do Campo se contrapõe aos propósitos da escola burguesa voltada para a classe trabalhadora, pois considera que essa escola se fundamenta nos parâmetros da falsa consciência, uma vez que não dá condições para o indivíduo compreender o processo de produção e de reprodução do espaço que é estabelecido por meio do controle político, territorial, econômico e social. Esses domínios se desdobram em ações que vão desde a apropriação da natureza à apropriação da consciência da classe dominada. Tal processo é conduzido por relações de poder, pois “o poder é parte intrínseca de toda relação” (RAFFESTIN, 1993, p. 52); portanto, “o campo da relação é um campo de poder que organiza os elementos e as configurações socioespaciais” (RAFFESTIN, 1993, p. 53). Trata-se de relações diretas de homens sobre outros homens que são estabelecidas por meio da exploração dos que são dominados pelos agentes do capital.

O processo de produção do espaço é alimentado por um conjunto de ações de ordem econômica, política e ideológica. Essas ações acontecem simultaneamente e são sincronizadas umas às outras. Contudo, as concepções dos indivíduos que dinamizam semelhante lógica nem sempre seguem os mesmos interesses, pois a sociedade é formada por homens e mulheres que se diferenciam conforme o lugar que ocupam e a função que desenvolvem no processo produtivo. Em virtude disso, há de se considerar que,

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção, estas correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1974, p. 135).

Assim, do ponto de vista estrutural, no modo de produção capitalista, todos os sujeitos singulares estão inseridos na totalidade. Não é o sujeito que define na sua consciência a classe a qual ele pertence, mas a realidade em que o indivíduo vive. Contudo, é relevante salientar que, na maioria das vezes, o próprio capitalismo, por meio dos seus instrumentos de alienação (incluindo igrejas, partidos políticos, sistema educacional, dentre outros), priva os sujeitos do acesso às condições básicas necessárias para o desenvolvimento das suas estruturas mentais superiores para que consigam se apropriar da realidade na sua totalidade. Nesse ponto, não está se considerando alienação apenas como subsunção do trabalho ao capital, ou

estranhamento, mas, sobretudo, alienação na compreensão de si próprio, da natureza e da realidade social. Assim, quando o sujeito não compreende os fundamentos da sociedade capitalista e os fenômenos que o rodeiam, ele não se conhece como sujeito histórico. Esses processos determinam uma consciência alienada, o que impede a compreensão real do mundo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Na atual conjuntura política, o capital internacional se organiza e se articula a partir da relação centro-periferia, na qual os países centrais (países imperialistas), em especial os que constituem a União Europeia e os Estados Unidos, impõem padrões internacionais a serem seguidos pelos países periféricos, por meio de uma suposta política de desenvolvimento econômico, sobre a qual todas as demais políticas públicas são submetidas. Esse processo foi implementado por meio de uma parceria entre o Estado e o capital a partir de duas lógicas concomitantes: uma econômica e outra política. Ambas têm como principal meta garantir a reprodução ampliada do capital em escala global. Assim, os Estados centrais controlam os poderes financeiro e tecnológico, enquanto os Estados periféricos “controlam” os recursos naturais estratégicos. Mas não se trata de uma relação horizontal: trata-se de centros dominantes e periferias dominadas, ou seja, relação altamente verticalizada.

Sendo assim, nota-se que o capitalismo se arranja a partir de uma gama de elementos, sendo que o mesmo é constituído pelo capital de origem fundiária, comercial e financeiro. Estes se diluem nos mercados pela produção, distribuição e comércio de mercadorias, pelo mercado da mão de obra, no mercado do conhecimento científico, no mercado de terra, dentre outros. Tal relação é marcada por diversos conflitos entre os capitalistas pela disputa de mercado, mas, apesar dos conflitos, o mercado é hegemonia de uma classe: a classe dominante. Desse modo, apesar do capitalismo estabelecer conflitos entre si, todos os capitalistas defendem os interesses da sua classe – que se tornam consenso –, e todos usam as mais diversas estratégias para manutenção da dominação das classes que não são detentoras do capital. “O poder está presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas..., enfim, em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle e à dominação sobre os homens e as coisas” (SAQUET, 2010, p. 33). Tal fato gera a hegemonia do capital.

A hegemonia se exerce sobre a sociedade inteira, cultura e saber incluídos, o mais frequente por pessoas interpostas: os políticos, personalidades e partidos, mas também por muitos intelectuais, cientistas. Ela se exerce, portanto, pelas instituições e pelas representações. Hoje em dia, a classe dominante mantém sua hegemonia por todos os meios, aí incluído o saber. O vínculo entre *saber* e *poder* torna-se manifesto, o que em nada impede o conhecimento crítico e subversivo e define, ao

contrário, a diferença conflitual entre o saber ao serviço do poder e o conhecer que não reconhece o poder. (LEFEBVRE, 2000, p. 19, grifo do autor).

A hegemonia é produzida e reproduzida por meio de diversos agentes, os quais têm suas ações fundamentadas nas ideologias que sustentam o projeto histórico do capital. As suas intencionalidades se fazem muito presentes nas ideias que orientam os veículos de comunicação, nos partidos políticos, nas religiões, na gestão do Estado (que, por consequência, recai nas políticas públicas), no espaço escolar e tem chegado, intensivamente, nas universidades, inclusive nos processos de formação de professores. Desse modo, “o saber coloca-se a serviço do poder com uma admirável inconsciência, suprimindo as resistências, as sombras e seus ‘seres’” (LEFEBVRE, 2000, p. 41).

Para se perpetuar como classe hegemônica, a burguesia controla o mercado, a produção, a política institucional e as ideias dominantes. Segundo Lefebvre,

À medida que não existe sociedade baseada na violência pura é a ideologia que obtém o consentimento dos oprimidos, dos explorados. A ideologia os representa de maneira tal, que lhes extorque, além da riqueza material, a aceitação e mesmo a adesão espiritual (LEFEBVRE, 1968, p. 109).

Por isso, acredita-se que a produção intelectual fundada nos pilares do projeto hegemônico seja usada com o intuito de destruir as diversas formas de resistência encontradas pelas classes que não são detentoras do capital. O objetivo principal é distanciar as classes subalternas de qualquer possibilidade de reação à ordem burguesa. Uma das principais estratégias usadas pelo capital tem sido a utilização de métodos de interpretação da realidade socioespacial que não permitem que a leitura da realidade social seja feita na sua totalidade. Segundo Kosik (2011), isso acontece quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade na sua essência. Mas, para que a pseudoconcreticidade possa ser destruída a fim de se conhecer a realidade de fato, exige-se que se tenha acesso ao conhecimento do caráter histórico do fenômeno nas suas contradições, o que permite compreender o lugar histórico que ele ocupa na estrutura do corpo social. Desse modo, a destruição da pseudoconcreticidade revelará as origens históricas de cada sujeito na conjuntura da luta de classes. Como a classe dominante tem a posse do saber e do poder, a melhor tática é a de negligenciar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade para a classe dominada. Assim, “a busca da verdade é profundamente afetada pela luta de classes” (MÉSZÁROS, 2011, p. 143).

A luta de classes assumiu, na teoria e na prática, formas cada vez mais explícitas e ameaçadoras. Ela fez soar o sino fúnebre da *economia científica burguesa*. Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da pesquisa desinteressada entrou a espadacharia mercenária, no lugar da pesquisa científica imparcial entrou a má consciência e a má intenção da apologética. (MARX apud MÉSZÁROS, 2011, p. 143).

Mészáros sinaliza o desespero da burguesia na conjuntura da luta de classes, uma vez que a ciência capitalista não tem se dedicado a pensar nas possibilidades de um conhecimento que tenha como fundamento a melhoria das condições de vida do homem, mas tão somente no lucro que aquele novo conhecimento trará para o capital – o conhecimento é vendido, e só tem acesso a ele quem pode pagar. O que se questiona não é a relevância da ciência, mas a sua privatização e o seu direcionamento como exclusividade para a perpetuação e manutenção da ordem do capital. Aparecem, nessas ações, as expressões da violência do capital sobre a vida humana. Se violência é oposição à ética, não existe ética na lógica do capital, haja vista que seus interesses lucrativos ultrapassam os impactos das suas ações sobre a sociedade.

A dinâmica da própria realidade socioespacial tem demonstrado “um espaço presente, dado como um todo atual, com suas ligações e conexões em ato. De modo que a produção e o produto se apresentam como dois lados inseparáveis e não como duas representações separáveis” (LEFEBVRE, 2000, p. 39). O autor quer dizer que a sociedade é explicada com todos os nexos e relações que a determina. Toma-se como referência a materialização das relações socioespaciais, haja vista que, conforme Moreira (2012, p. 207), “o arranjo do espaço é o fruto do processo de seletividade definido pelos interesses da classe hegemônica”. A terra e todos os bens naturais são base natural para produção e reprodução da vida, e, por conseguinte, o ordenamento e a regulação que aí são postos emergem dos interesses exclusivos da classe que controla. Assim, o espaço “é, ao mesmo tempo, um meio de produção, um meio de controle, portanto, de dominação e de poder – mas que ele escapa parcialmente, enquanto tal, aos que dele se servem” (LEFEBVRE, 2000, p. 31).

Em vista disso, o controle da produção intelectual pela classe dominante, assim como qualquer processo social, não é absoluto, o que dá condição para o conhecimento crítico também coexistir, mesmo tido como subversivo para a ordem dominante. É subversivo porque permite a leitura e a compreensão da realidade nas múltiplas dimensões.

É nesse processo que se situam os conflitos e as conflitualidades da ordem socioespacial, que se instala um campo de forças movimentado por interesses distintos. Emerge um território, regido por uma “ordem” legal. Essa “ordem”, que é estabelecida pelas leis e normas que regulam a sociedade, não tem origem abstrata: ela emana dos embates

estabelecidos na base socioespacial concreta, na luta de classes. Tais leis e normas são, na sua essência, as estratégias estabelecidas pela classe burguesa para conter qualquer ameaça à sua condição de dominante, ou seja, qualquer ameaça ao que ela tem como propriedade privada, especialmente a propriedade privada da terra.

As formas de regulação são instituídas pela superestrutura, pois é a sociedade burguesa, por meio de uma relação intrínseca entre estrutura e superestrutura, quem se arma em defesa do seu projeto societário. Por essa razão, a conjuntura socioespacial é controlada a partir de uma pactuação política estabelecida pelos membros da classe dominante para minar as estratégias de enfrentamento das classes dominadas. A aglutinação dessas forças dá origem ao que Gramsci (1978) denominou bloco histórico. O bloco histórico é a dimensão das relações socioespaciais que são tecidas pela sociedade burguesa com o intuito de estabelecer e manter uma forma de governo, cujo objetivo principal é conservar a sua hegemonia, controlando as insurgências que visam mexer com a ordem.

Portanto, a palavra “ordem” expressa ideia de poder. Para que haja poder, alguém ou um grupo tem que ser submetido à ordem de outra pessoa ou de um grupo de pessoas. Mas, à proporção que essa ordem é questionada, funda-se o território em relações de conflitos, pois nele “há, ao mesmo tempo, em sua composição diversidade e unidade, heterogeneidade e homogeneidade, desigualdades e diferenças” (SAQUET, 2010, p. 162), ordem e desordem.

De acordo com Moreira (2012), os levantes sociais são resultantes das tensões estruturais provocadas pela ordem burguesa – são os contraespaços (ou seja, lutas por espaço). Não se trata daquele espaço que segrega e exclui, mas de um contraespaço, isto é, espaço livre do domínio, espaço da luta contra o espaço instituinte da ordem dominante. Luta-se por outra dinâmica socioespacial, por outro projeto societário, luta-se por outro espaço. Assim, o espaço espacializa-se por territórios em conflitos, e os territórios são estabelecidos pela dinâmica das classes em movimento, num verdadeiro campo de forças.

Desse modo, o espaço está no campo da estrutura e o território está no campo da conjuntura. O espaço expõe as condições objetivas que foram determinadas para cada sujeito social na luta de classes, ou seja, a realidade. Já o território representa a possibilidade, haja vista que ele é constituído pela articulação política das classes em movimento, cada uma com seus objetivos e sua luta. Por isso, a classe subalterna se organiza com o objetivo de criar táticas que deem condições de enfrentar a hegemonia posta pela classe dominante. A possibilidade vem das condições reais que podem transformar uma realidade em outra qualitativamente superior. Mas, para a possibilidade se tornar realidade, é preciso que se crie

as condições necessárias para a sua realização, é preciso que a classe trabalhadora tenha acesso ao conteúdo político da luta de classes, ou seja, a realidade.

Desse modo, à medida que se elevam as tensões entre as classes sociais, a disputa por/no espaço se intensifica. Surgem diferenças que carecem ser resolvidas no plano da prática, na medida em que essa prática esteja fundamentada em uma teoria revolucionária.

#### 4.1.1 A especificidade do trabalho educativo

“Cada indivíduo *aprende* a ser um homem” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor) no processo em que realiza sua atividade social mediatizado pelas relações com outros homens. Essas conclusões foram assim sistematizadas:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*”. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo do autor).

Desse modo, o acúmulo da produção humana está inserido nas práticas socioespaciais. Tal produção é materializada em forma de objetos e na linguagem, o que constitui a cultura. Contudo, não se mostra de imediato para cada indivíduo singular; cada homem aprende a ser homem à proporção que se apropria da atividade humana, ou seja, à medida que se apropria dos conhecimentos, das capacidades e habilidades relativas ao modo de produção existente.

O homem aprende a ser homem atuando sobre o mundo que é fruto da experiência acumulada pelas gerações passadas. A ação exercida pelos homens, quando um transmite ao outro os conhecimentos da cultura material da sociedade, é denominada educação. Para transmitir os conhecimentos de forma sistematizada a cada indivíduo, criou-se a escola. Assim, o trabalho educativo usa-se dos instrumentos, dos conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, e transmite-os de forma direta ou indireta aos indivíduos.

O acesso aos conhecimentos qualifica o processo de trabalho, ou seja, a atividade humana. Contudo, o trabalho educativo é classificado como trabalho não material, pois “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2005, p. 12). O acesso ao conhecimento pelos

indivíduos qualifica a prática social, pois, quanto maior for o conhecimento que cada indivíduo singular possuir, mais qualificadas serão as práticas da sociedade como um todo. Portanto, mais humanizado será esse indivíduo e o gênero humano.

Chama-se de humanização o processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela sociedade, uma vez que a humanidade, ao longo da história, no processo de trabalho, numa relação com a natureza, produz a realidade humana. São os conhecimentos sobre os processos naturais e sociais. Mas, como o indivíduo não nasce humano, ou seja, não nasce com o conhecimento, ele vai se apropriando gradativamente, e aí vai se humanizando, ou seja, se apropriando da cultura humana.

Como essa apropriação não é natural, ela depende de intervenção social. Por conta disso, entra nesse processo a especificidade e a relevância do trabalho educativo. Segundo Saviani (2005), trata-se de uma atividade intencional, planejada com um fim específico que é o de produzir a humanidade diretamente em cada indivíduo singular.

Duarte (2008), ao analisar o pensamento de Saviani, compreende que o trabalho educativo é direto em dois sentidos: o primeiro por ser resultado de uma relação direta entre educador e educando, e o segundo pelo fato da educação, enquanto humanização do indivíduo, ser o resultado mais direto do trabalho educativo.

É relevante situar que a origem da educação está em concomitância com a origem do próprio homem. Ela era exclusivamente um processo coletivo, sem sistematização, era produzida nas práticas socioespaciais cotidianas. Contudo, a escola, enquanto espaço de transmissão do saber que já está sistematizado, foi criada como lócus de ensino a partir do momento em que se concretizou a propriedade privada da terra e a humanidade se dividiu em classes. Isso aconteceu porque a escola foi introduzida para atender à classe que detinha a propriedade e que não desenvolvia atividade laboral: os indivíduos ociosos.

Para Saviani e Duarte (2012), a existência da sociedade de classes marca as contradições da questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, essa generalização aparece de forma contraditória, pois ela reconstitui a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que se limitam à escolaridade básica.

Está posto que a sociedade burguesa compreende que, pelo fato do trabalhador não ter os meios de produção, ele também não pode deter o saber. Foi com base nessa análise que surgiram os princípios preconizados pela Educação do Campo, fundamentados numa pedagogia que se contrapõe à lógica capitalista, a qual compreende que, sem o saber, ou com o saber fracionado “em doses homeopáticas”, não é possível avançar rumo a outro projeto de

sociedade, haja vista que, para tal projeto ser atingido, será necessário a construção permanente de outra concepção de homem, de sociedade, de educação e de campo.

Assim, entende-se que o trabalho em si é um processo educativo, pois é nele que o homem se humaniza, e o trabalho educativo é um processo de trabalho voltado diretamente para a humanização do indivíduo e da sociedade. Ele tem a missão de dar conta do que o processo de trabalho não consegue por si só. E, na sociedade de classes, o trabalho é alienado; por isso, mais do que nunca, os sujeitos da classe trabalhadora necessitam da escola, para garantir a humanização que lhes foi retirada do processo de trabalho. À classe trabalhadora compete o desafio de forjar, no interior da escola capitalista, outra forma de escola para si e para seus filhos, fundamentada nos conteúdos produzidos pelo gênero humano, orientada pelo caráter dinâmico e histórico da luta de classes e voltada à construção efetiva da consciência de classe em si e para si. Isso, naturalmente, requer professores bem formados, sob uma consistente base teórica e sob uma orientação política de classe cuja posição permita engajamento na ruptura do projeto societário vigente. Portanto, o desafio se inicia com a formação de professores.

#### 4.2 O SISTEMA DE COMPLEXO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA

Nesta experiência de licenciatura proposta no PPP que subsidiou a LEC/UFBA, tomou-se como referência o princípio da educação enquanto dimensão integral do homem. Por isso, o curso foi estruturado através de uma organização curricular que teve como base um Sistema de Complexos, baseado nas ideias desenvolvidas por Pistrak, um educador socialista que viveu na Rússia e influenciou a organização do trabalho pedagógico do período pós-revolução de 1917 daquele país. Esse sistema foi visto como possibilidade de alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares. Levou-se em consideração que:

O trabalho pedagógico organizado a partir dos Complexos Temáticos provoca o olhar particular de cada área do conhecimento, as 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 Temático 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. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008, p. 31).

De acordo com Pistrak (2000), o objetivo fundamental da formação do professor não é fornecer a ele um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseado numa teoria social sólida. Para este autor, um processo de educação revolucionário necessita de uma formação que dê condições do professor-aluno compreender os interesses de classes antagônicas. Esse entendimento é importante para que se possa construir uma consciência mais real acerca dos objetivos da classe a que ele pertence. Assim, ele entende que o conteúdo do ensino “deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática destas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas” (PISTRAK, 2000, p. 37, grifo do autor).

Para o mencionado autor, a organização do trabalho pedagógico em forma de sistema ajuda o aluno a compreender a realidade atual e estudá-la do ponto de vista dinâmico. Assim, estuda-se essa realidade pelo entendimento dos fenômenos socioespaciais dentro das suas múltiplas determinações, fazendo nexos e relações e, também, identificando as contradições. Esses complexos permitem acesso ao conhecimento que se expressa nos fenômenos e nos objetos, além de possibilitarem o entendimento das relações recíprocas que são estabelecidas entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros. Desse modo, o tema central do complexo de temas deve ser selecionado a partir do plano social, pois seu estudo tem como objetivo a compreensão da realidade (PISTRAK, 2000).

Considerando a organização do trabalho pedagógico, Pistrak destaca que a seleção dos temas do complexo deve ser identificada no plano social e não na pedagogia. O autor propõe que o estudo de cada tema do complexo pode ser encaminhado por um assunto principal, ou por múltiplas relações oriundas daquele tema, com o intuito de confrontá-las na prática socioespacial, constatar a realidade e elaborar proposições superadoras.

Em vista disto, no PPP/LEC/UFBA, os Sistemas de Complexos foram delimitados a partir da teoria que explica a ontogênese do ser social. Por essa razão, propôs ações pedagógicas que têm como finalidade alterar as condições objetivas de produção da existência humana e da educação, tendo em vista a superação do projeto societário vigente. Assim, os temas que guiam esses sistemas de complexos foram assim delimitados: ser humano e sua relação com a natureza/terra; ser humano e sua relação com o trabalho; ser humano e as relações com sociedade; e ser humano e educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA

BAHIA, 2008). Os temas principais se articularam com subtemas, formando um complexo de temas correlacionados entre si, cuja intencionalidade é conduzir as ações das diferentes áreas de conhecimento por meio de uma unidade teórico-metodológica, conforme demonstração sintética apresentada no Quadro 4.

A articulação tecida entre os complexos temáticos que fundamentaram o PPP/LEC/UFBA ancorou-se no processo que visa explicar a ontogênese do ser social. A partir desses complexos temáticos, cada área de conhecimento, em consonância entre si, definiu sua tática na organização do trabalho pedagógico e seus objetivos no processo de formação dos professores-alunos. A meta era garantir uma formação fundamentada numa consistente base teórica, na qual os professores-alunos pudessem entender a dinâmica contraditória que conduz a dimensão socioespacial atual. E, a partir desse conhecimento, desenvolver ações científicas, pedagógicas, técnicas, éticas, morais, políticas e estéticas com os diversos sujeitos nas suas práxis sociais.

De modo geral, o objetivo da proposta da LEC/UFBA visava contribuir com a formação de professores militantes culturais, com o intuito de oportunizar aos alunos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento que se tem de mais qualificado. Portanto, levou em consideração os nexos, as relações e as contribuições das especificidades do conhecimento historicamente construído. Pretendia-se, com isso, responder e tentar superar as problemáticas suscitadas pelos fenômenos sociais, na luta pela efetivação da reforma agrária, tendo em vista a construção de outra organização socioespacial.

Considerando que a dimensão filosófica que conduziu as ideias desencadeadas nos complexos temáticos I, II e III (ser humano e sua relação com a natureza/terra, ser humano e sua relação com o trabalho e ser humano e as relações com a sociedade) corresponde aos elementos que subsidiaram esta tese nos capítulos 2 e 3, nesta subseção dar-se-á ênfase ao complexo temático “ser humano e educação”. Tal complexo, articulado com os demais, tem por objetivo explicar a dimensão didático-pedagógica que conduziu o curso. Por isso, é relevante salientar que essa dimensão não é um elemento separado das dimensões filosóficas mais gerais, pois ela se refere à concepção de educação e de formação docente que referendou a concepção de homem e de sociedade defendida pelo PPP/LEC/UFBA.

**Quadro 4 – Sistema de Complexos estruturantes do curso de LEC/UFBA (2008)**

| <b>Complexos</b> →   | <b>I Ser Humano e sua Relação com a Natureza / Terra</b>   | <b>II Ser Humano e sua Relação com o Trabalho</b>                                  | <b>III Ser Humano e as Relações com a Sociedade.</b>  | <b>IV Ser Humano e Educação</b>   |  |
|--|--|--|---|---|--|
| <b>Fenômenos Sociais</b> →   | – O homem e o trabalho na terra como fenômenos determinados por múltiplas relações à uma série de fenômenos análogos, enraizados na vida social; | A terra e o trabalho do homem como processo de produção material e social da vida; | A terra, o trabalho do homem e sua produção – determinantes das relações sociais e culturais; | A necessidade de apropriação da cultura humana historicamente construída; |  |
| Desdobramentos dos fenômenos na dimensão socioespacial                   | O homem e seu processo de hominização e humanização – construção do Ser Social;  | A gênese e evolução das formas de trabalho na História da Humanidade;              | A organização social e a construção do mundo da cultura – A produção material e imaterial;    | Construção social do pensamento, da linguagem e da corporalidade humana;  |  |
|  | O homem enquanto extensão / parte da natureza e a natureza humanizada;   | Desenvolvimento / destruição das forças produtivas;                                | Projetos históricos de sociedade e a construção das classes sociais;                          | Os processos de construção do conhecimento pelo homem;                    |  |
|  | A terra como espaço social submetido à luta de classes;  | A divisão social do trabalho na História da Humanidade;                            | O Homem, a luta e a consciência de classe;  | As possibilidades de formação emancipatória dos sujeitos do Campo;        |  |
|  | Os impactos ambientais: relação homem natureza na sociedade de classes.  | Os meios de produção e sua relação com o trabalho;                                 | Sociedade, Estado e Política;   | A superação dos problemas sociais do Campo pela organização coletiva.     | O processo de internalização do conhecimento e a construção das teorias da aprendizagem; |
|  |  | A evolução tecnológica e a criação dos meios de existência humana;                 |   |   | A Educação do Campo;   |
|  |  | As tecnologias e a transformação do trabalho;                                      |   | A construção do Projeto Político Pedagógico para Educação do Campo.       |  |
|  |  | Processos de troca e comercialização da produção;                                  |   |   |  |
| Alternativas econômicas e sociais: cooperativismo, associativismo, etc.; |  |  |   |   |  |
| O processo de internalização das relações sociais: trabalho e Educação.  |  |  |   |   |  |

Fonte: PPP/LEC/UFBA (2008), adaptado por Janeide Bispo dos Santos.

A educação é entendida como um processo social. Desse modo, como todo processo social, é estabelecida por relações que se materializam no espaço. A lógica que conduz tais processos é, na sociedade capitalista, fundamentada por ações que reforçam o individualismo, o lucro e a competição. Como a escola se tornou, contraditoriamente, o espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados, os processos de ensino também precisam ser conduzidos por ações que reforçam as intencionalidades desse sistema.

Nessa conjuntura, a educação tem sido peça usada no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso, no qual se naturaliza a reprodução do sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, a educação é usada como instrumento para perpetuação e reprodução do capital. Como dimensão do trabalho alienado, ela se torna processo social que tem como finalidade garantir a subsunção do homem ao capital. Por isso, a sua institucionalização nos últimos 150 anos serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos para preparação de pessoal para atender à máquina produtiva do sistema capitalista, mas também para gerar e transmitir o quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante (MÉSZÁROS, 2006).

Nessas condições de dominação postas pelo capital, os processos sociais se desenvolvem em condições de alienação. A “alienação é primeiramente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2013, p. 59). Isso ocorre porque os processos de objetivação e apropriação são conduzidos por ações que restringem o desenvolvimento da atividade vital dos indivíduos. Suas ações são voltadas para atender interesses que não são os de sua classe; assim, o capital apropria-se dos resultados da atividade do trabalho, tanto das objetivações como das apropriações materiais e não materiais.

O conhecimento é parte integrante dos meios de produção, é uma propriedade do capital, e, como tudo que lhe pertence, é algo que não pode ser socializado com as classes que não são detentoras da riqueza. Na conjuntura da luta de classes, o trabalho educativo é conduzido por concepções de educação altamente conflituosas, e por isso a educação acaba sendo também um território em disputa. De um lado temos um projeto de educação pensado pela classe trabalhadora que visa a humanização dos indivíduos, cujo intuito maior é criar condições para socializar os conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, tendo em vista a alteração dos processos sociais hegemônicos, em prol de uma sociedade que supere as questões estruturais postas pela

ordem do capital. Tem-se, do outro lado, processos educativos que reproduzem a divisão social e conduzem à preparação da força de trabalho conforme interesses do capital, sendo, portanto, um processo alienador.

Por isso, quando se trata de uma educação fundamentada na luta emancipatória, trata-se também de uma luta para além da educação. Desse modo, a educação omnilateral, reivindicada por alguns segmentos dos movimentos sociais populares, é elemento integrante de uma concepção de homem e de sociedade que também estão sendo reivindicados.

Em vista disso, a concepção de educação que é defendida pela classe trabalhadora não é a mesma defendida pelos processos sociais capitalistas. Reivindica-se “uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes” (MÉSZÁROS, 2006, p. 55).

Essa é a razão pela qual o movimento por uma Educação do Campo no Brasil reivindica a inserção dessa concepção específica de educação na política pública, pois seria o caminho para se alterar os processos educacionais formais. Contudo, tem-se percebido que a institucionalização da Educação do Campo no Brasil representa um avanço, mas também um retrocesso para o próprio conceito de Educação do Campo, tão caro para a maioria dos pesquisadores e militantes comprometidos com outro projeto histórico, haja vista que qualquer atividade educativa que seja realizada no espaço rural tem sido denominada de forma geral como Educação do Campo, o que pode cair na banalização e no risco de esvaziamento do conceito, enfraquecendo a luta camponesa e da classe trabalhadora.

Os processos sociais capitalistas são marcados por condições desumanizantes de alienação e de fetichização acerca do real estado das coisas na consciência social. Para se alterar essas condições é preciso alterar os processos a partir de intervenções conscientes, nos diferentes níveis de existência social. De acordo com Mézáros, a educação tem um papel relevante no processo, pois ela poderá orientar na “elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para fazer *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica diferente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 65, grifo do autor).

Este autor faz críticas à ordem socioespacial vigente, na qual se convive em situação díspar: de um lado o desperdício, do outro a escassez dos bens naturais e culturais. Essas relações

desiguais não se limitam ao acesso aos recursos materiais básicos, mas a todas as demais dimensões da vida. “As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução da sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc.” (FRIGOTTO, 2010, p. 33). Por isso, os limites postos à classe trabalhadora a impede de ter acesso à produção cultural humana que foi historicamente construída, o que dificulta a compreensão dos processos sociais nos quais ela está inserida.

Nessas circunstâncias, por ter como meta uma educação emancipadora, o PPP/LEC/UFBA defende que a educação voltada para a classe trabalhadora tenha como propósito criar condições para que os sujeitos do ensino se apropriem da dimensão histórico-social que conduz a formação dos seres humanos. O citado projeto de formação tem como alvo colaborar com a formação de professores que se apropriem de um arcabouço teórico-metodológico para que possam desenvolver um trabalho educativo que possibilite aos sujeitos o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, mas que também altere as suas condições psíquicas para que possam elaborar estratégias de enfrentamento das condições objetivas postas pela ordem socioespacial dominante. Isso, afinal, permite uma automudança dos indivíduos frente à realidade vivida.

Com base nessa perspectiva teórica, o PPP/LEC/UFBA fundamentou-se nas concepções defendidas por Saviani (2005); considerou, portanto, a dimensão do trabalho enquanto princípio educativo, entendido como ato intencional, cujo objetivo é possibilitar o acesso ao conhecimento.

Essa concepção considera que o conhecimento é produção coletiva, mas a sua apropriação deve ser individual. Porém, segundo Vigotski (2009) e Leontiev (1978), os indivíduos não nascem com as capacidades desenvolvidas: elas são adquiridas a partir da interação social, ou seja, no convívio com outros indivíduos. Contudo, o conhecimento da prática social é um conhecimento aleatório, não é planejado. Por isso, de acordo com Saviani (2005), o trabalho educativo é uma ação intencional e se expressa através de dupla e concomitante função. A primeira refere-se ao desenvolvimento das condições básicas para que cada indivíduo produza em si os requisitos básicos de aprendizagem, tais como: a função de saber ler e escrever, conhecer a linguagem dos números e entender o funcionamento dos processos naturais e sociais. A segunda, por sua vez, trata da função de sistematizar os conhecimentos clássicos, ou seja, criar condições para que cada indivíduo se aproprie dos conhecimentos essenciais para a reprodução social.

O PPP/LEC/UFBA defende que o indivíduo se constitui homem se apropriando dos resultados da história social – tais apropriações são determinantes para as suas objetivações na conjuntura dos processos sociais. Isso significa apropriar-se dos elementos necessários para interpretar os fenômenos sociais com o uso da capacidade de entender e fazer relações de causa e consequência. O desenvolvimento dessa habilidade permite que os indivíduos compreendam a sua posição na conjuntura socioespacial vigente.

Por entender a educação como um processo social, o eixo temático “ser humano e educação”, no conjunto dos complexos temáticos da LEC/UFBA, voltou-se para o estudo, a análise e a compreensão dos processos de apropriação da cultura humana historicamente construída. Tal estudo teve como objetivo proporcionar aos professores-alunos daquele curso o entendimento da construção social do pensamento, da linguagem e da corporalidade humana a partir dos seguintes pontos: os processos de construção do conhecimento pelo homem; o processo de internalização do conhecimento e a construção das teorias de aprendizagem; e a importância do ensino para a aprendizagem sistematizada do conhecimento produzido.

A proposta em análise objetivou atingir uma formação docente que atendesse às demandas dos grupos sociais aliados pelo capital. Assim, tomou como referência didático-pedagógica as concepções de teoria pedagógica e de teoria educacional que se assentam nos preceitos filosóficos da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético. Para tanto, definiu que a formação docente desse projeto piloto seria conduzida pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Partiu do entendimento de que a primeira garante a dimensão teórico-metodológica da teoria pedagógica e a segunda contribui com a dimensão da teoria educacional, pois leva em consideração as condições de desenvolvimento do psiquismo humano e os fatores sociais que contribuem com o processo de aprendizagem.

#### 4.3 BREVE SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Considerando que o acesso ao conhecimento é uma tática usada pela classe trabalhadora para se fortalecer na luta pela superação do modo de produção vigente, o PPP/LEC/UFBA propôs

uma formação docente que teve como meta elevar o pensamento teórico dos professores, com o intuito de requalificar as suas práticas pedagógicas, com olhar para o fortalecimento da classe trabalhadora camponesa na luta pela reforma agrária.

A teoria histórico-cultural se fundamenta nos resultados dos estudos realizados por Vigotski e pelos seus seguidores, tais como Lúria e Leontiev. A tese central dessa teoria parte do princípio de que o processo de desenvolvimento do psiquismo humano está na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano. Entende o psiquismo humano como uma produção social, pois ele não se desenvolve de forma natural em cada indivíduo, depende dos atos sociais. Diferentemente do mundo animal, onde o desenvolvimento psíquico resulta das ações das leis biológicas, no ser humano, o desenvolvimento do psiquismo é dominado pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico.

De acordo com os precursores da psicologia histórico-cultural, esse salto qualitativo que conduziu o homem da condição de ser adaptado à natureza para se tornar o ser que usa a natureza de forma intencional para atender às suas necessidades, só foi possível por conta do desenvolvimento da “unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência” (MARTINS, 2013, p. 28). A consciência é a expressão do psiquismo em forma de ideias. É nela que a realidade tem sua imagem representada. A consciência transforma o mundo objetivo em imagem subjetiva. E são dessas imagens da realidade refletidas na consciência que partem as ações humanas. Contudo, é relevante considerar que a consciência é “apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com outros homens e com o mundo” (MARTINS, 2013, p. 29).

Para a mencionada autora, a psicologia histórico-cultural entende o psiquismo humano como unidade material e ideal, construída filosófica e ontologicamente por meio da forma como o homem se relaciona com o espaço. Nessa relação, o psiquismo emana de um fato social concreto a partir da ideia que o indivíduo constrói acerca do fenômeno. Este, depois de captado e refletido, passa ser orientador do movimento que é tecido pelo indivíduo na prática social.

Assim, as imagens do real, quando são captadas pelos órgãos sensores, são refletidas pelo cérebro e processadas em forma de conhecimento. Portanto, a realidade objetiva existe fora da consciência humana, mas, para cada indivíduo singular se apropriar dessa realidade objetiva, é

necessário o desenvolvimento do sistema psíquico e, conseqüentemente, de todas as suas funções, pois são elas que permitem a conversão da imagem captada em conceito. Por isso, compreende-se que

O reflexo representa não apenas o objeto, mas, sobretudo, sua conversão em “imagem cognitiva”, isto é, em conceito. Como tal, potencialmente, ultrapassa os limites de uma reprodução mecânica, condensando do objeto não apenas sua expressão fenomênica, sua aparência, mas, especialmente, aquilo que ele contém, a sua essencialidade concreta, isto é, as multideterminações que encerra. (MARTINS, 2013, p. 35).

O desenvolvimento do psiquismo humano não é exclusividade das condições materiais do cérebro, pois, de acordo com Lígia Martins,

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo. (MARTINS, 2013, p. 39, grifo da autora).

Diante desses argumentos, entende-se que os processos sociais são conduzidos por ações e habilidades resultantes da apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Os limites e as possibilidades que cada indivíduo tem ao seu dispor não são fruto de sua experiência individual, mas das condições do tipo de assimilação que teve ou deixou de ter nas suas práticas, provenientes do que foi sistematizado pelas gerações passadas. Desse modo, “são as formas de existência social que criam também as formas de funcionamento do psíquico” (MARTINS, 2013, p. 40). Isso quer dizer que o psiquismo do homem radica na relação homem-sociedade, e, nessa perspectiva, mesmo ele tendo todas as propriedades cerebrais para seu psiquismo ser desenvolvido, é necessário que o mesmo tenha acesso às condições sociais necessárias para tal.

Nesse caso, a expressão “acesso às condições sociais” remete a duas análises que não se excluem, pois o ser humano, embora não seja por natureza ser social, ele tem, devido às condições objetivas do seu cérebro, possibilidades de se tornar um. Tais condições permitem o desenvolvimento da atividade humana a partir de uma relação intrínseca entre objetivação e

apropriação. A questão é que, numa sociedade de classes, os indivíduos têm condições desiguais de humanização, haja vista que o produto intelectual também é propriedade privada de uma classe. Por isso, muitos sujeitos da classe trabalhadora não chegam a ser humanizados<sup>32</sup>.

Segundo Saviani “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para se tornarem humanos, e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 13). Desse modo, para se atingir o processo de humanização, não cabe qualquer tipo de ensino, mas um ensino que garanta o desenvolvimento das funções psíquicas e, no mesmo processo, garanta igualmente a apropriação do conhecimento científico. Contudo, como quem ensina é o professor, este também precisa de uma formação que o possibilite desenvolver tais funções em patamar qualitativo superior e se apropriar de uma prática pedagógica que dê conta do processo de humanização.

Portanto, o trabalho docente deve ser conduzido por ações que têm como intenção criar as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do indivíduo e, ao mesmo tempo, conduzir os processos de ensino que visam a aprendizagem do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Assim, o trabalho educativo é compreendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Isso requer um nível qualificado de formação de professor, pois a construção do conhecimento pelo aluno é acompanhada pelo desenvolvimento do pensamento, o que remete ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Trata-se de ações “que visam à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013, p. 275). Mas, de acordo com a supracitada autora, as funções psíquicas complexas só são desenvolvidas por meio de atividades que as exijam.

Isso quer dizer que, quando os indivíduos são privados das condições objetivas que garantem esse desenvolvimento, usurpa-se aí a possibilidade deles desenvolverem a formação do pensamento por conceitos, meio que, segundo Martins (2013), seria o mais adequado para se

---

<sup>32</sup> Essa humanização refere-se ao acesso ao conhecimento produzido e sistematizado historicamente pela humanidade.

conhecer a realidade efetivamente. Os conceitos são mediações culturais do desenvolvimento psíquico que funcionam como ferramentas que instrumentalizam na orientação da conduta do indivíduo na sociedade e nas tarefas que lhes são requeridas no trato com a realidade. “Na qualidade de objetivações, os conceitos, na exata acepção do termo, precisam ser disponibilizados a cada geração para que deles se aproprie, dado que nos remete à questão da aprendizagem e do ensino” (MARTINS, 2013, p. 277).

O processo de humanização não é um processo aleatório, pois depende da ação das forças objetivas operando a seu favor. Com base nessa perspectiva, o PPP/LEC/UFBA se fundamentou na psicologia histórico-cultural, destacando o papel da educação para o desenvolvimento do psiquismo e da formação da consciência acerca do real no processo de formação de professores para as escolas do campo. Outro destaque foi dado às táticas que devem ser desenvolvidas por esses docentes nos seus espaços de atuação profissional. Deve-se ter em vista as estratégias que visam a elevação do psiquismo da classe trabalhadora para enfrentar as diferenças socioespaciais postas pelo Modo de Produção Capitalista.

Segundo a mencionada teoria, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente é uma ação orientada com perspectivas de conduzir os indivíduos de um pensamento sincrético para um pensamento sintético. Mas, na realidade da educação escolar posta para a classe trabalhadora, nem toda aprendizagem é de fato promotora de desenvolvimento. Para superar o ensino esvaziado, destaca-se o papel da relação forma-conteúdo nos processos de ensino, com o intuito de garantir uma aprendizagem consistente que atue na requalificação do sistema psíquico e na ação da atividade dos indivíduos perante a realidade social posta.

Para o pensamento vigotskiano, no processo de desenvolvimento de conceitos articula-se uma série de funções psíquicas, tais como memória lógica, comparação, generalizações, abstrações, dentre outras. A ação do trabalho docente, nesse processo de mediação, deve ser conduzida com a intenção de qualificar estas funções, pois, quando isso não acontece, os alunos aprendem a fazer generalizações. Portanto, esses indivíduos não tiveram condições de desenvolver suas funções psíquicas, não lhes foi dado a oportunidade de ter acesso ao saber sistematizado e a possibilidade de pensar por conceitos. De acordo com as ideias de Vigotski, sistematizadas por Martins (2013, p. 284), “sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades”. Assim, os conhecimentos

científicos são reconhecidos como “a porta de entrada” para a tomada de consciência de quaisquer fenômenos (MARTINS, 2013).

De acordo com Martins (2013), o psiquismo humano é um sistema interfuncional que se institui por apropriação dos signos culturais, na condição de produto do desenvolvimento social do comportamento. Por isso, “as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados” (MARTINS, 2013, p. 119). Assim, a atividade humana é determinada pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio das objetivações culturais. O nível de inter-relação entre esses dois processos, na conjuntura da prática social, forma o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva.

A realidade objetiva é refletida na consciência por meio de processos funcionais que capturam signos da realidade concreta pelos órgãos do sentido, ao mesmo tempo em que são processados e sistematizados em cada indivíduo singular. Os processos funcionais são: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Elas operam como uma totalidade dinâmica e interdependente.

O psiquismo humano é entendido pela psicologia histórico-cultural como imagem psíquica da realidade, ou seja, “é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2013, p. 31). Nesse sentido, há de se considerar as condições em que tal imagem foi construída, pois ela vai orientar a forma como o sujeito se relacionará consigo mesmo e com o mundo. Portanto, conforme essa teoria psicológica, o nível de desenvolvimento das funções psíquicas de cada indivíduo é objetivado na personalidade, ou seja, na maneira de ser de cada pessoa. Mas é relevante considerar que

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, a análise do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar. (MARTINS, 2013, p. 3).

Tal perspectiva leva em consideração que as funções psíquicas de cada indivíduo são mais ou menos desenvolvidas em decorrência dos processos sociais em que os sujeitos estão envolvidos. Assim, quanto mais avançado for o nível de conhecimento de um determinado grupo social, na mesma medida será o nível de desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos daquele

grupo. Ao considerar a sociedade de classe, os dados oficiais revelam que os indivíduos da classe trabalhadora têm menos tempo de escolaridade e uma escola que não mexe com o psiquismo dos sujeitos, fato que traz implicações para as lutas políticas dessa classe. De acordo com Martins (2013), o bom ensino se adianta ao desenvolvimento psíquico com o intuito de ampliá-lo, ao contrário do que vem acontecendo nas escolas da classe trabalhadora, onde o ensino é rebaixado.

No Brasil, a psicologia histórico-cultural tem estabelecido uma relação intrínseca com a pedagogia histórico-crítica. Elas buscam evidenciar que o ensino fundamentado no senso comum não mexe com o psiquismo dos indivíduos e está comprometido com a reprodução das diferenças sociais. Por isso, conforme Martins (2013), a contribuição efetiva da psicologia histórico-cultural para a educação escolar depende muito da mediação de uma teoria pedagógica que tenha correlação com os seus fundamentos teórico-filosóficos. Ela compreende que tal teoria terá concretização na prática docente se mediada pela pedagogia histórico-crítica, pois a articulação entre essas dimensões da teoria educacional com a teoria pedagógica consolida o desenvolvimento do psiquismo humano em suas relações com o ensino sistematizado, pois não dará ênfase à prática em detrimento da teoria, ou vice versa.

Denomina-se pedagogia histórico-crítica a corrente da teoria pedagógica que se fundamenta na crítica às condições de dominação postas pelo capital sobre a sociedade e preconiza a necessidade de superação desta. Tal corrente se particulariza em relação às teorias críticas devido ao fato de seus pressupostos serem conduzidos por propostas pedagógicas que tomam como plano de fundo a realidade concreta, além de se constituírem em ações que visam contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista. A pedagogia histórico-crítica entende que a educação sozinha não fará a revolução social, mas poderá dar condições para os indivíduos se compreenderem no contexto socioespacial contraditório posto pelo capital.

Saviani (2005), para explicar e propor a pedagogia histórico-crítica, analisa a natureza e a especificidade da educação. Compreende que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos; assim, a natureza da educação só é compreendida pela natureza humana. Nesse sentido, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência, transformando a natureza, adaptando-a a si, e isso é feito através do trabalho. Assim, o processo de produção da existência humana implica trabalho material e trabalho não material. O primeiro se consolida na produção

de bens materiais e o segundo é constituído por meio de ideias, conceitos e valores que direcionam a condução da produção do trabalho material.

Para o supracitado autor, a educação situa-se na categoria do trabalho não material. Logo, o trabalho educativo comprometido com a humanização deve ser conduzido por atos teleológicos cujas intencionalidades direcionam o indivíduo para se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história. Cabe à ciência da educação definir quais são esses conhecimentos e o caminho metodológico para que o indivíduo chegue até eles.

De acordo com Saviani (2005), a escola é, por excelência, o lugar da produção do conhecimento sistematizado, do conhecimento científico. Ela é uma instituição clássica na sociedade, pois em nenhuma outra instituição tem-se o tempo e as condições necessárias para desenvolver tal atividade. Desse modo, para o referido autor, é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo escolar. Por isso ele critica a escola inserida no contexto da sociedade burguesa, pois compreende que ela perdeu de vista a sua atividade nuclear, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Contudo, defende que é pela mediação do ensino escolar que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Como o ensino faz essa mediação?

Conforme a psicologia histórico-cultural, o ensino escolar pode promover ações que mexem com as estruturas psíquicas, qualificando-as na captura, na sistematização e no processamento das imagens que se transformam nos signos – estes formam a consciência acerca da realidade socioespacial. Para Martins (2013), compete à educação escolar a função de colaborar com o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido. Com isso, o indivíduo passa a controlar o seu sistema psíquico e pensar a partir de conceitos, o que remete à consciência da realidade. Nessas circunstâncias, Saviani (2005) conclui que a especificidade da educação – enquanto trabalho não material – está voltada para os conhecimentos, ideias, valores, atitudes, hábitos e símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, haja vista que o produto não se separa do ato de produção.

A pedagogia histórico-crítica recorre à psicologia histórico-cultural para explicar as diferenças existentes nos desdobramentos dos processos educativos conduzidos por trabalhos pedagógicos que visam a alienação em relação aos que são conduzidos por atos pedagógicos que direcionam à humanização. Aqueles não se comprometem com a sistematização do conhecimento

produzido pela ciência, pois se baseiam no ensino instrumental, enquanto estes se posicionam do lado oposto. Compreende-se que as divergências das intencionalidades que conduzem essas ações constituem um território. Tal território é demarcado no currículo, no trabalho docente, na política educacional, no espaço escolar, no campo das pesquisas e nos cursos de formação de professores. No entanto, os efeitos de todos esses conflitos recaem sobre o ensino escolar que é designado à classe trabalhadora, sobretudo para os sujeitos do campo.

Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).

Pelo fato da pedagogia histórico-crítica se constituir enquanto pedagogia socialista, ela almeja e propõe ações pedagógicas que possam contribuir ao máximo para um ensino que permita aos indivíduos da classe trabalhadora ter acesso ao que se tem de mais qualificado acerca da produção social. Para se tornar um revolucionário engajado nas lutas, o indivíduo precisa, no mínimo, entender as suas condições socioespaciais na sua concretude, e a capacidade de desenvolver esse entendimento depende de ações específicas que são produzidas pela escola.

Conforme Saviani (1991), o fato de a escola ter surgido no contexto do modo de produção escravista, depois da divisão social do trabalho, com o intuito de atender ao grupo social que não se dedicava à produção das condições materiais de existência, colocou a educação escolar numa posição secundarizada por todas as sociedades pré-capitalistas. Só na sociedade capitalista que as relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber passaram a ter relações imbricadas. O saber tornou-se meio de produção. Com isso, a educação escolar passou a ser a forma socialmente dominante de educação.

Ressalta-se que tal fato se deu em decorrência da transição da sociedade teocrática para a sociedade antropocêntrica. Nessa relação, a ciência torna-se centro do processo produtivo e das relações socioespaciais. Isso implicou novas exigências sociais; dentre elas, a posse de uma cultura intelectual que requisitou o domínio da escrita e do saber científico sistemático.

A escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. (SAVIANI, 1991, p. 86-87).

A escola se tornou a forma principal e dominante de acesso ao conhecimento sistematizado nos pilares da ciência. Tem-se, portanto, a relação entre educação escolar e estrutura social. Observa-se que a formação dos seres humanos pela educação escolar se torna dominante no capitalismo, mas, contraditoriamente, as relações sociais de dominação impedem a plena democratização do saber produzido pela humanidade ao grupo social que não domina os meios de produção, e que por isso necessita vender sua força de trabalho.

Conforme Saviani (2005), cabe ao trabalho educativo produzir a humanidade nos indivíduos singulares, ou seja, transmitir os conhecimentos que foram produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade. Tais conhecimentos são apropriações do que a humanidade já produziu, mas suas assimilações são processadas individualmente. Assim, é trabalho do professor usar as formas mais adequadas de consolidar a produção do humano em cada indivíduo. O trabalho educativo é considerado um trabalho não material no qual o produto não é separado do ato de produção – “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2005, p. 13).

E, dentro da especificidade da educação, o ensino deve garantir o acesso aos conhecimentos clássicos, sendo que “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2005, p. 13). Portanto, de acordo com essa corrente, a escola é uma instituição que tem a função preponderante de socializar o saber sistematizado. Trata-se do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo. A escola existe para dar condições de desenvolvimento psíquico para aquisição dos conhecimentos científicos. Sendo assim, para garantir acesso a estes, é necessário que os alunos aprendam a ler e escrever através da linguagem dos números, da linguagem da natureza e da linguagem dos processos sociais historicamente produzidos. Partindo da tese vigotskiana de que a instrução precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo, por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares (SAVIANI, 2005).

Porém, diante da conjuntura posta, nota-se que a realidade do ensino que é oferecido à classe trabalhadora não tem se firmado nos fundamentos da ciência, haja vista que ele tem priorizado os conhecimentos espontâneos em detrimento do conhecimento científico. Essa

situação tem sido pautada no discurso de que os alunos das escolas públicas não têm condições psíquicas para entender os conhecimentos mais complexos. Além disso, as atividades disponíveis para tais alunos, na conjuntura da sociedade capitalista, não exigem tais conhecimentos. Esse discurso é sustentado pela maioria absoluta dos educadores, bem como pelos governos. Trata-se de uma escola que legitima a marginalização social e a alienação em detrimento da humanização. Com isso, a função social da escola passa a ser descaracterizada, fato que compromete o seu real sentido. Pela desqualificação do saber científico, nega-se também o ensino.

A proposição metodológica dessa teoria pedagógica se pauta numa perspectiva superadora e está estruturada em torno de cinco momentos articulados e interdependentes. Eles são: 1) prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e 5) ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada) (SAVIANI, 1999).

Como primeiro momento, Saviani parte do princípio de que educação e sociedade devem ser imbricadas, por isso defende que o ponto de partida para o ensino é a prática social, pois ela é realidade comum tanto para o professor quanto para os alunos, pois se trata de seres sociais. Mas, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial entre o professor e os alunos que não pode ser perdida de vista: eles se encontram em níveis diferentes de compreensão do conhecimento e da experiência da prática social. No entender do autor, o professor tem uma compreensão da realidade que ele denomina de “síntese precária”, enquanto a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A síntese precária se justifica porque, por mais conhecimento que o professor tenha acumulado, “a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária” (SAVIANI, 1999, p. 80). Não se trata de levantar problemas da conjuntura da prática social e se colocar como conteúdo escolar, nem tampouco dos conhecimentos da experiência. Trata-se da “necessidade de reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses das múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem” (MARTINS, 2013, p. 290). Esse processo é mediado pelas apropriações e objetivações que são disponibilizadas tanto aos alunos como ao professor.

O segundo momento, a problematização, “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário

dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80). A ideia de *problematização* se coloca como atendimento às necessidades postas pela prática social. A educação escolar vai trabalhar com os conhecimentos que mais se apresentam como *problemáticos* (sínteses de múltiplas determinações que refletem o momento histórico da prática social); assim, o problema é aquilo que é preciso conhecer em sua essência (SAVIANI, 1999).

O terceiro momento, a *instrumentalização*, consiste em “se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 81). De acordo com o autor em pauta, tal momento se refere ao processo do trabalho educativo com o intuito de dar acesso aos conhecimentos sistematizados que foram produzidos historicamente pela humanidade. A apropriação desses instrumentos pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. São as apropriações que serão apreendidas pelos alunos, e são os conhecimentos e as funções psíquicas que farão a transição do pensamento sincrético para o pensamento sintético. Trata-se da função social específica da escola.

Já o quarto momento, a *catarse*, refere-se ao “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 1999, p. 81). Trata-se do ápice dos processos anteriores: é a apropriação do saber, é a reorganização das funções psíquicas, são as condições para uma prática social mais consciente acerca dos processos sociais. É o processo de transformação qualitativa, caracterizado pela transformação do externo em interno, do objetivo em subjetivo, pela elevação do conhecimento e das funções psíquicas do aluno. Assim, há ascensão da prática social do concreto ao concreto pensado.

Finalmente, o quinto momento é o ponto de retorno à prática social, uma prática social elaborada, não mais compreendida em termos sincréticos. Essa elevação do pensamento teórico dos alunos faz com que a prática social que foi tomada como ponto de partida passe por um processo de qualificação no ponto de chegada. Tal qualificação é mediada pela atividade pedagógica, ou seja, pelo trabalho do professor. Sendo assim, o foco do trabalho docente é a atividade humana. Por isso, é relevante ressaltar que,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria

é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VALQUEZ apud SAVIANI, 1999, p. 82-83).

Nessas circunstâncias, na conjuntura da prática social, a educação é uma atividade mediadora: ela dá possibilidade de cada sujeito singular desenvolver a condição para que venha ter acesso ao conhecimento teórico. Contudo, não basta acessar a escola, pois, nas sociedades de dominação capitalista, em decorrência da hegemonia de concepções e interesses burgueses, a escola se constitui como um espaço dividido. Existe, de um lado, uma escola da burguesia e para a burguesia, que garante o acesso aos conhecimentos sistematizados, e, do outro lado, a escola da burguesia para as classes dominadas, a escola que instrui para o trabalho alienado ou, no caso brasileiro, a escola que alimenta as estatísticas de escolarização da nação frente aos organismos internacionais. As duas escolas estão comprometidas com a reprodução da sociedade e do espaço burguês. Tal situação tem se perpetuado no campo das pesquisas científicas e nos cursos de formação de professores.

A Educação do Campo é parte de um movimento que visa estabelecer uma correlação de forças entre os diversos agentes sociais para enfrentar as contradições socioespaciais provenientes da questão agrária. Observa-se que a dimensão política da Educação do Campo não está pautada exclusivamente no acesso à escola, pois, de que vale passar anos e anos na escola e não ter acesso ao conhecimento? Sua pauta foca no aspecto de como a escola do campo pode contribuir para a superação das condições de exclusão socioespacial oriunda da questão agrária.

A LEC/UFBA, por se tratar de um curso de formação de professores, implantou como meta principal a formação de docentes com condições teórico-metodológicas para realizar um trabalho pedagógico que permita, a cada indivíduo, o acesso ao conhecimento sistematizado. Mas não é só isso: também se deseja que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, os atos pedagógicos estimulem a elevação do pensamento teórico de cada indivíduo, dando condições para o aprimoramento das funções psíquicas, tendo em vista a compreensão e a apropriação da dinâmica socioespacial. Tal movimento interferirá na qualidade das objetivações que cada sujeito concreto tecerá sobre o espaço concreto. Vale salientar que é o conhecimento mediado a partir da ação do professor que possibilita que cada indivíduo atinja a consciência de classe. Esse fato é preponderante para a posição política que cada indivíduo assumirá na conjuntura da sociedade conflituosa.

O resultado específico da formação proposta pelo PPP/LEC/UFBA na prática dos egressos do curso será analisado no próximo capítulo. Não obstante, como toda prática social final também é prática inicial, os próximos itens deste capítulo pontuarão alguns entraves ocorridos no percurso formativo da LEC/UFBA a partir de uma análise geral, bem como trarão alguns elementos que possam situar as condições da prática inicial dos docentes egressos do curso. Esta análise deu subsídio para ponderar a relação entre os propósitos do curso, a situação em que os professores-alunos chegaram ao curso e a situação em que estão no dado momento em que este texto está sendo produzido.

#### 4.4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFBA: ENTRE A POSSIBILIDADE E A REALIDADE

A LEC/UFBA compreende Educação do Campo, conforme demarcação de Caldart (2010), como uma “experiência de classe” que envolve diferentes sujeitos. A Educação do Campo, ao entrar no território das políticas públicas, estabelece relação com o Estado, mas, ao se colocar na luta em defesa da classe trabalhadora do campo, pressiona o mesmo Estado para garantir uma educação que permita o acesso a um conhecimento problematizador da sociedade e do projeto de ensino burguês, do mesmo modo que defende a reforma agrária em detrimento do latifúndio e de todas as diferenças sociais postas pela sociedade de classes. Nesse sentido, a Educação do Campo é um território, é campo de força.

Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010, p. 20, grifo do autor).

A Educação do Campo não se expressa na prática socioespacial com o nome de Educação do Campo, mas nas ações em defesa de uma dada concepção de homem, de sociedade e de espaço geográfico. Tais concepções têm como base um projeto histórico de superação ao projeto do capital. O PPP/LEC/UFBA demarca-se enquanto tática na perspectiva dessa superação, explicitando o seu entendimento acerca da Educação do Campo:

Por educação do campo entendemos o processo de formação dos trabalhadores, através de uma política cultural, em um contexto de antagonismos de classe onde estão em disputa projetos históricos e de escolarização. São concepções que asseguram aos povos do campo uma educação ao seu modo de viver, pensar e produzir que pode indicar a emancipação humana ou a alienação humana.

Ao defendermos, portanto, a educação do campo, referenciada em um projeto histórico superador, estamos nos referindo à formação dos trabalhadores que hoje reivindicam uma educação do campo na perspectiva da emancipação humana. (UFBA, 2008, p. 2-3).

Assim, a expressão “Educação do Campo” é carregada de sentido filosófico, ético, político, sociológico, antropológico, histórico e geográfico. Não se trata de uma expressão genérica, mas de um movimento de combate aos processos socioespaciais que são orientados por um projeto de sociedade que condena um grupo de pessoas a viver destituído do acesso às produções humanas e a elementos básicos necessários à sobrevivência, como água, terra, moradia e alimentos, dentre outros. Esses processos socioespaciais combatidos, porque incoerentes com a reprodução da vida em seu sentido amplo, são concretizados por práticas sociais conduzidas por ações que têm como meta exclusiva a ampliação do capital.

Para alimentar esse processo foi necessário, dentre outras coisas, a intensificação da precarização das condições de trabalho, a devastação da natureza, o uso de agrotóxicos nos produtos agrícolas<sup>33</sup>, e a ocupação e apropriação de espaços de organizações sociais dos povos tradicionais. Tais fatos trazem consequências para as classes que são detentoras do capital como um todo, mas tiveram e têm forte impacto junto à classe camponesa, uma vez que esta tem sofrido um processo contínuo de expropriação dos seus territórios, conforme já detalhado no Capítulo 3.

Nessa conjuntura, a terminologia “Educação do Campo” parte da reação dos movimentos sociais que são comprometidos com o enfrentamento da questão agrária, na defesa de outro projeto de sociedade. Por isso, surgem propostas de ações que vão em direção a outra concepção de homem, de sociedade e de espaço geográfico. Essas ações são conduzidas por várias frentes que se inter-relacionam; dentre elas está a frente que propõe o projeto de educação para a classe trabalhadora no enfrentamento à escola burguesa. Ela tem como meta a superação de determinadas visões “ingênuas” de educação, de política de educação, de ensino escolar, de formação de professores e de projetos de campo e de país. Desse modo, justifica-se que “a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma

---

<sup>33</sup> Nota-se que essa lógica, apesar de exclusiva para uma classe, não poupa a própria classe de ser envenenada pelos alimentos contaminados pelos agrotóxicos.

realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2010, p. 20).

A tática empregada pela proposta do curso de LEC/UFBA objetivava a formação de professores militantes culturais, cuja formação os permitisse atuar politicamente na defesa do projeto histórico referenciado pelos movimentos sociais que representam a classe trabalhadora. Para tanto, defendeu-se também uma educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais. Assim, levou em consideração que

O foco da educação é o ensino – aprendizagem do conhecimento científico, com base no trabalho humano, que vem possibilitando ao educando, como 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. (TAFFAREL et al., 2011, p. 69).

Essa tática foi fundamentada no pressuposto de que, de modo concreto, a formulação e a execução de projetos político-pedagógicos de formação docente fundamentados na perspectiva da formação humana se constitui como uma tarefa histórica a ser desafiada. Isso se justifica pelo fato da educação e da escola terem sido historicamente usadas como espaços de naturalização das questões sociais que são demarcadas pelas diferenças socioespaciais estabelecidas no contexto do modo de produção em vigor. Por isso, o projeto político pedagógico da LEC/UFBA teve como meta consolidar uma formação docente fundamentada numa consistente base teórica, tendo em vista compreender a dinâmica dos processos sociais, tendo um olhar particular para a classe camponesa. Além do mais, defendeu a ideia de qual sujeito se quer formar e a perspectiva da atuação depois de formado, objetivando a defesa de um dado projeto histórico.

Como tem sido peculiar às lutas travadas pela classe trabalhadora, muitas das conquistas se efetivam nos marcos legais e não se transformam em realidade, já que os fatores necessários à sua efetivação não se tornam reais. A Educação do Campo tão almejada pelos camponeses, diante de muitas lutas e pressões, tornou-se realidade, ao menos do ponto de vista legal. A sua inserção nos marcos legais deu possibilidade para que tal perspectiva de Educação se tornasse realidade. Mas, no movimento entre possibilidade e realidade, existe um longo e tortuoso percurso.

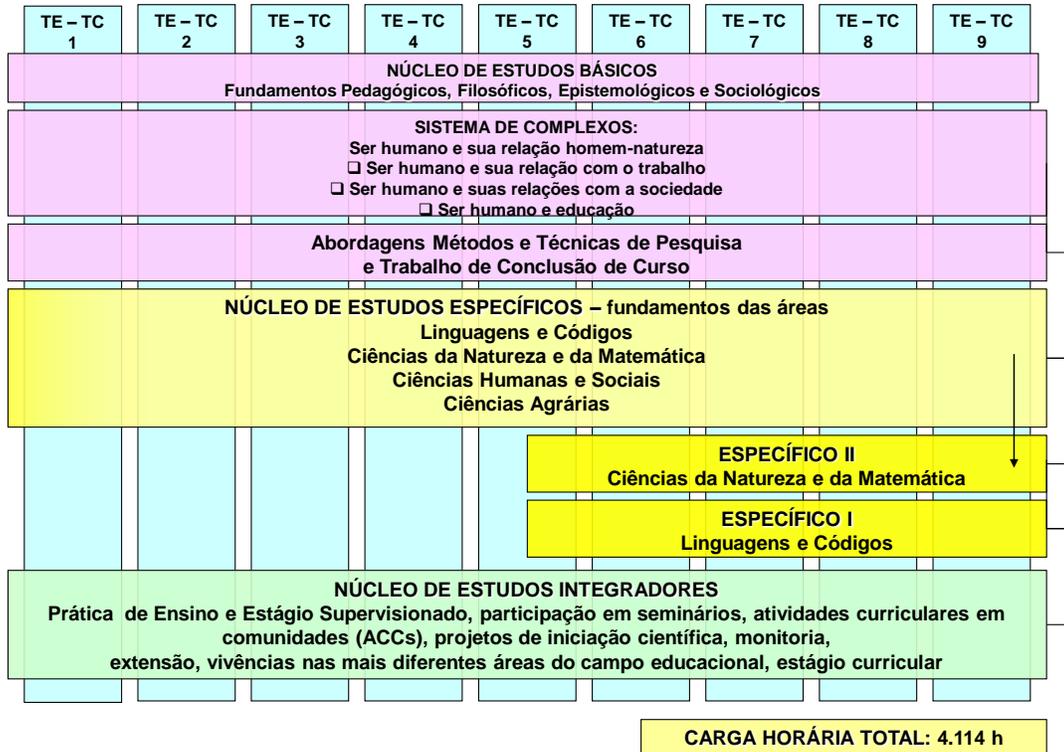
Em se tratando da UFBA, a LEC foi institucionalizada em forma de projeto piloto. O MEC aprovou o projeto apresentado pela instituição, mas não contratou novos servidores para fazer o novo curso se desenvolver sob as condições almejadas. Ele foi concretizado pela Faculdade de Educação em parceria com outras faculdades e institutos, mas não houve a

estruturação de um quadro de técnicos e docentes específicos para a LEC. Sua efetivação teve que ser garantida com os professores que a instituição já possuía. Assim, se constituiu com o propósito de mexer nas condições de trabalho no campo e entrou na UFBA contribuindo com a ampliação da precarização das condições de trabalho dos docentes.

De acordo com o PPP/LEC/UFBA, o mencionado curso teve a duração de quatro anos e meio, com carga horária de 4114 horas/aula, distribuídas em nove semestres. A organização do tempo formativo semestral foi dividida em dois tempos: o tempo escola, realizado no espaço da universidade, e o tempo comunidade, realizado nos espaços de atuação profissional dos professores-alunos. O tempo comunidade foi o espaço de estudos orientados, de pesquisa didática e científica, de estágios curriculares e de intervenção social e pedagógica no âmbito das escolas e das comunidades onde cada professor-aluno estava inserido cotidianamente.

Desenhou-se uma perspectiva de formação que rompia com a tradicional estrutura disciplinar vivenciada historicamente na UFBA, pois, de acordo com o PPP, a LEC foi estruturada a partir de três grandes núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de estudos específicos e o núcleo de estudos integradores, conforme sistematização disposta no Gráfico 4. O núcleo de estudos básicos tratou dos fundamentos pedagógicos, filosóficos, epistemológicos e sociológicos, conhecimentos preponderantes para a consolidação da base teórica do curso. Tais estudos estiveram voltados para o mais geral, bem como para o particular. Esse núcleo cuidou da base de sustentação do curso, tanto do ponto de vista de teoria do conhecimento quanto do método científico, como também tratou dos fundamentos da teoria educacional e da teoria pedagógica. Já o núcleo dos estudos específicos tratou dos fundamentos das áreas de conhecimento. As áreas específicas foram: Linguagens e Códigos; Ciências Naturais e da Matemática; Ciências Sociais e Humanas e Ciências Agrárias. Finalmente, o núcleo dos estudos integradores agregou todas as atividades de extensão universitária, as atividades curriculares obrigatórias e complementares que acompanharam o processo formativo fora do tempo escola.

**Gráfico 4** – Síntese do plano educativo da LEC/UFBA



Fonte: UFBA (2008).

A equipe gestora do curso teve autonomia para convidar professores de outros institutos e faculdades para coordenarem essas áreas de conhecimento. Tais áreas eram estruturantes do curso; por essa razão, tomou-se como critério convidar professores que tinham suas práticas sociais – e, em consequência, suas práticas docentes – fundamentadas na matriz teórica que sustentava as intencionalidades do curso, conforme demandas das classes que seriam atendidas, na defesa da reforma agrária.

As áreas que formaram o núcleo de estudos específicos cuidariam dos conhecimentos específicos, mas cada uma, na sua especificidade, não podia perder de vista algo que era comum a todas as áreas: o “sistema de complexos temáticos”, a unidade teórica que explica a ontogênese do ser social, a teoria educacional da psicologia histórico-cultural e a dimensão pedagógica da pedagogia histórico-crítica. Por isso, seus olhares deveriam ser voltados para as situações problemáticas da concretude socioespacial, com o objetivo de criar condições para que o ensino proporcionasse a instrumentalização para a apropriação do conhecimento científico pelos

professores-alunos, almejando a alteração do trabalho pedagógico e o trato dado ao conhecimento nos seus espaços de atuação profissional para, a partir daí, “propor ações pedagógicas para alterar as condições objetivas de produção da existência humana e da educação no marco do capital” (TAFFAREL et al., 2011, p. 72).

Contudo, de acordo com estudos realizados por D’Agostini (2009) e Ramos (2013), não houve, dentro das condições postas para a efetivação do curso, uma unidade teórico-metodológica para a construção do conhecimento. O que aconteceu na prática foi a falta dessa unidade entre a maioria dos professores que ministraram as aulas no curso, isso porque o quadro docente da LEC/UFBA foi composto por professores que, dentro da lógica da intensificação do trabalho educativo, aceitaram dar aulas em períodos de férias. Dentre os que aceitaram, muitos não trabalhavam, como também não tinham acordo com a base teórica materialista histórico-dialética defendida pela LEC/UFBA. Desse modo, a efetivação do curso acabou sendo um território em disputa.

Voltando para a estrutura que conduziu o percurso formativo, cada aluno, a partir do quinto semestre, teve a opção de escolher a área que desejaria seguir na formação específica na LEC/UFBA. Considerando a realidade do campo no estado da Bahia, observou-se que houve uma grande demanda pela formação de professores em duas áreas específicas: Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e da Matemática. Desse modo, o curso só ofertou essas duas opções, situação que dividiu a turma em dois grupos conforme escolha feita por cada um. Assim, no término do curso, os professores licenciados em Educação do Campo tiveram uma formação geral comum, porém com habilitações diferentes. Uns foram habilitados para lecionar as disciplinas da área de Linguagens e Códigos, enquanto outros foram habilitados para as disciplinas da área de Ciências da Natureza e da Matemática, conforme delimitado no Gráfico 4.

Não se tem estudos específicos sobre o movimento do curso e a perspectiva que conduziu essas duas áreas de formação, o que também não é objetivo deste estudo. O que é significativo frisar é que o PPP/LEC/UFBA aponta um diferencial na formação de professores, ao menos no que se almeja, conforme tese de Santos (2012), pois apresenta com clareza o referencial teórico marxista. Ele coaduna com o que diz a carta da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo e com o acúmulo dos movimentos sociais do campo. Desse modo, o mencionado curso assume a posição de contribuir com uma formação que promova o desenvolvimento “integral dos sujeitos, realizada através de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de

emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008 p. 24).

Assim, o curso parte do princípio de que, à proporção que cada possibilidade se transforma em realidade, a realidade abre espaço para novas possibilidades. “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Mas, uma possibilidade só se transforma em realidade quando as condições necessárias para tal são desenvolvidas. Destarte, dentro das condições reais, os grupos sociais alijados pelo capital precisam se apropriar do conhecimento, precisam de outro projeto de escola, de ensino e de formação docente que enfrente o que tem se constituído no âmbito da escola burguesa. A Educação do Campo foi pensada como uma possibilidade. Mas, para esta se tornar realidade, são muitos territórios que precisam ser dominados pela classe trabalhadora, sendo o território do saber sistematizado o mais importante deles.

O curso de LEC/UFBA não se consolidou enquanto curso permanente. Para que isso aconteça, é necessário atingir as condições propícias através de iniciativas como a contratação de técnicos e de professores e a construção de alojamentos e de refeitórios – mais um espaço que a classe camponesa precisa reivindicar na conjuntura da sua luta. Isso indica que a institucionalização da Educação do Campo nos marcos legais não simplifica a questão da educação que é disponibilizada aos camponeses pela escola burguesa. São inúmeros os fatores que têm colocado o projeto da Educação do Campo na arena das disputas de projeto histórico.

## **5 INDICATIVOS DA APROPRIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS EGRESSOS DA LEC/UFBA**

Este capítulo analisa os primeiros passos da pesquisa que deu origem a esta tese. Trata-se da sistematização dos resultados de pesquisas exploratórias realizadas nos seguintes tempos-espacos: na última semana de aula do curso em estudo, em janeiro de 2013; no seminário avaliativo do curso que aconteceu em agosto de 2013; nos resultados de uma pesquisa realizada por Ramos (2013); e em uma enquete realizada em abril de 2014; Nesta pesquisa exploratória, procurou-se entender a questão agrária, a Educação do Campo e a formação de professores no movimento da prática socioespacial enquanto territórios em disputa, haja vista que elas se materializam no interior da luta de classes.

### **5.1 A COMPREENSÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA E A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA LEC/UFBA NOS MOVIMENTOS DE LUTA DE CLASSE**

A pesquisa exploratória que deu subsídio para o levantamento dos dados que serão sistematizados nesta sessão foi realizada em 2013, em dois momentos diferentes: em janeiro, no último tempo-escola, e em agosto, no Seminário Avaliativo do Projeto Piloto de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, ambos realizados nas dependências da Faculdade de Educação da UFBA.

No tempo-escola de janeiro de 2013, último momento da formação, os professores-alunos estavam concluindo as últimas disciplinas, tendo orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entregando relatórios de Estágio e, por conseguinte, finalizando as atividades com as defesas dos TCCs. Na efervescência desse processo, os professores responderam a um questionário composto por 28 questões abertas, simultânea e individualmente. O que foi respondido nas questões foi significativo para o direcionamento do processo de pesquisa acerca do trabalho pedagógico que os professores estavam realizando nos seus espaços de exercício profissional. Vale salientar que, como era o último tempo-escola, acreditava-se que ali seria a última oportunidade de encontrar os 46 professores-alunos reunidos. Por essa razão, o questionário foi longo e trouxe elementos que não foram trabalhados nesta tese, uma espécie de

prevenção para buscar o máximo de informações junto àqueles professores-alunos, haja vista que, naquele momento, o caminho desta pesquisa ainda não estava bem definido.

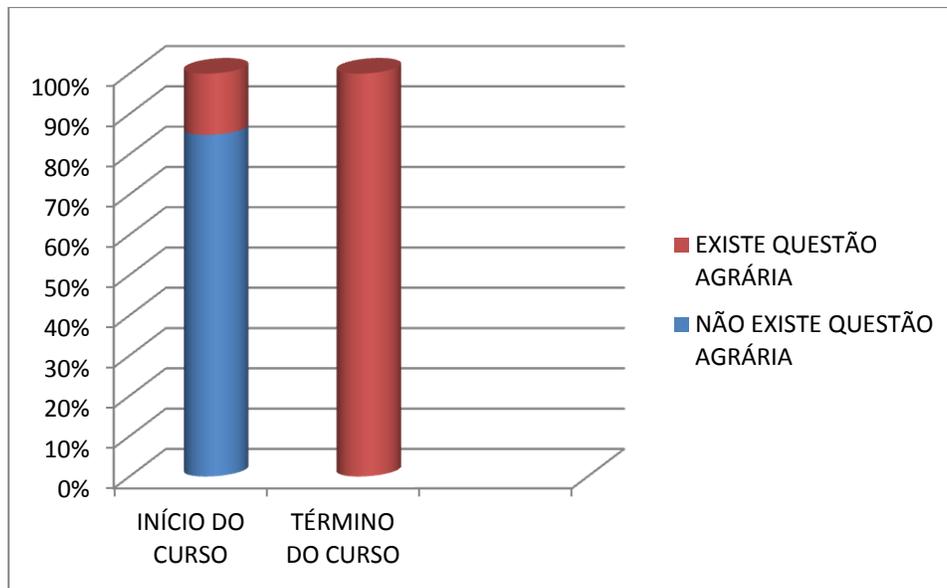
Com base no que foi demarcado como objeto de estudo desta tese, sistematizou-se as respostas que foram importantes para dar conta das questões da pesquisa. Os dados encontram-se disponíveis no quadro síntese do Anexo 1. Esses dados, quando comparados com os dados da prática social inicial, demonstram que os professores-alunos da LEC, em termos mais gerais, deram um salto qualitativo no que se refere à organização das ideias, ao entendimento da questão agrária e ao domínio da teoria pedagógica e da organização política frente aos desafios presentes nas comunidades, conforme dados sistematizados nos quadros sínteses dos Anexos 2 e 3.

No início do curso, os professores-alunos da LEC responderam a um conjunto de questões que foram aplicadas pela área de Ciências Agrárias. Dentre as questões que foram respondidas, uma procurava saber se na comunidade ou no município em que moravam existiam problemas referentes à questão da propriedade da terra. De acordo com as respostas, apenas 15,2% dos 46 docentes afirmaram existir problemas oriundos da questão da propriedade da terra. Esses professores eram os que trabalhavam em áreas de fundo de pasto, territórios quilombolas, assentamentos ou áreas de fazendas que estavam em litígio judicial envolvendo comunidade e os fazendeiros. Assim, a questão agrária só foi identificada nos lugares onde os conflitos já haviam sido estabelecidos de forma direta. Por essa razão, 74,8% dos professores-alunos da LEC/UFBA disseram que estava tudo tranquilo no que diz respeito à propriedade da terra. Contudo, os professores que confirmaram a existência dos conflitos também indicaram que, de modo geral, o assunto acerca desses conflitos não adentrava o currículo escolar. Já no questionário que foi aplicado no final curso, 100% dos professores não só identificaram o problema, como também conseguiram estabelecer a relação entre a questão agrária e outros problemas sociais vividos pela comunidade. O comparativo está disposto no Gráfico 5.

Assim, o que se pode concluir é que os referidos professores não tinham aporte teórico suficiente para compreender a realidade, pois lhes faltava conteúdo para compreender os processos sociais. A realidade estava diante deles, mas não enxergavam, faziam pseudoleituras acerca da realidade. Assim, a questão da não compreensão da realidade era resultante da ausência de um conhecimento que lhes possibilitasse ler e compreender a realidade partindo da dimensão do real concreto, identificando contradições, conflitualidades, tensões e possibilidades superadoras. Compreende-se que, com a formação na LEC/UFBA, os professores passaram a ter

subsídio teórico que os permitiram ler o real, analisar o real, estabelecer relações entre os processos e identificar a luta de classe existente nos processos socioespaciais. A Professora 27, por exemplo, foi um das que tinha afirmado não existir nenhum problema referente à propriedade da terra, mas, no término do curso, quanto à visibilidade da questão da propriedade da terra no município, ela escreveu: “A questão é muito visível. Poucos fazendeiros com muita terra, os pequenos proprietários com pouca terra e muita gente que vive do trabalho na terra, mas que não tem terra”. A situação das pessoas que vivem do trabalho na terra e que não têm terra pode ser compreendida pelo que foi sistematizado pelo Professor 7: “É forte, pois os pequenos proprietários não têm como concorrer com o grande. Do mesmo modo que tem muita gente vivendo no campo, mas fora da terra. Vivem nas margens das estradas e entre as fazendas”.

**Gráfico 5** – Comparativo da compreensão da questão agrária antes e depois do curso



Fonte: UFBA (2008) e pesquisa de campo realizada em 2013.

De modo geral, as respostas dos 46 professores sobre a visibilidade da questão agrária estão permeadas por conteúdo político. Esses conteúdos expressam a luta de classe que está presente no contexto socioespacial. Dentre as respostas, existem umas que são carregadas de tensões, contradições, historicidades e conflitualidades, tais como: “Canudos é símbolo da guerra por terra. Continua até hoje” (Professora 26); a questão agrária “é consequência da histórica concentração das terras no Recôncavo” (Professora 19); “As comunidades são cercadas por grandes fazendas”. (Professora 21); a questão agrária é “a realidade. A escola fica em uma

comunidade que foi construída dentro de uma fazenda por trabalhadores da fazenda. A fazenda é enorme e agora os filhos do herdeiro querem que todo mundo saia. Inclusive a escola” (Professor 13). Portanto, essas respostas indicam que a questão agrária está presente nos processos socioespaciais como um todo, mas mais importante do que isso é saber que ela também está presente na consciência dos professores egressos da LEC/UFBA.

Compreende-se que, quando uma questão aberta é respondida, a resposta dada expressa a dimensão do conhecimento teórico que o indivíduo que responde tem acerca do assunto que está sendo tratado. Mas não é só isso; a escrita também expressa a capacidade mental de fazer operações complexas, a exemplo de organizar as ideias, sistematizar o pensamento, fazer relação de causa e efeito, dominar as regras da língua que conduz a escrita, dentre outras. Essas capacidades são resultantes de um trabalho educativo que consegue mexer com o sistema psíquico. Tal ação qualifica os órgãos dos sentidos no processo de captura das imagens do real, as quais passam a conter elementos dos processos sociais que, na condição anterior, não eram visualizados. Por conseguinte, a imagem que é refletida na consciência passa a ser a de uma realidade concreta, sem as camuflagens produzidas pelo sistema de ideologia dominante. Tal condição requalifica a ação do indivíduo frente a essa realidade.

Também foi possível extrair das respostas o entendimento de que já existiam, na prática, algumas ações articuladas na defesa da Educação do Campo (com desdobramentos para a questão agrária). Nessa fase da pesquisa exploratória, buscava-se subsídios para entender se os professores-alunos conheciam os problemas sociopolíticos mais recorrentes nos processos sociais da comunidade em que moravam. Eles foram unânimes em dar ênfase para a concentração da propriedade da terra e a conseqüente falta de acesso: à água; ao conhecimento técnico; à assistência do Estado; e ao ensino que permitisse o aprendizado dos indivíduos daquela comunidade. Nota-se a presença do conteúdo alterando a forma (síntese no Anexo 2).

Não obstante, os professores mencionaram que as pessoas das comunidades não têm conhecimento nítido da questão, muitas vezes se culpam pelos problemas vividos ou naturalizam o problema. Assim, as comunidades não conseguem articular os problemas socioespaciais com a questão agrária. Ainda de acordo com as respostas dadas pelos professores, tal fato também acontece nas áreas de comunidades quilombolas e de fundo de pasto, pois os indivíduos culpam os fazendeiros (enquanto pessoas físicas), ou seja, o agente do poder hegemônico que está mais perto deles, mas não conseguem visualizar o problema como uma questão conjuntural do Modo

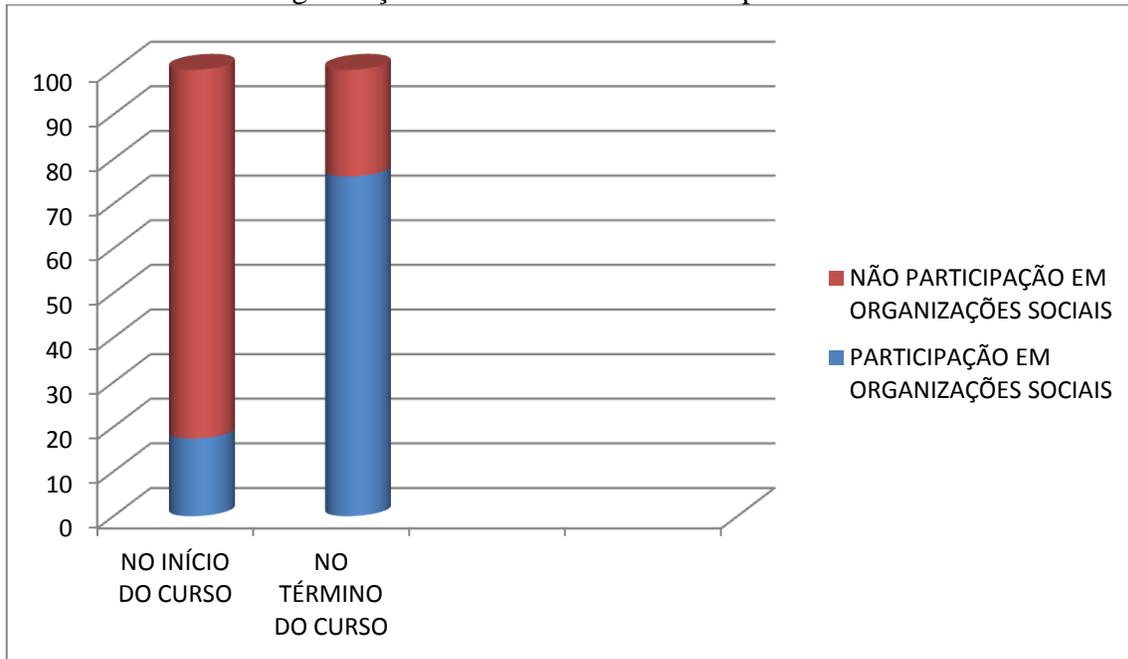
de Produção Capitalista. Os próprios professores-alunos demarcaram, nas suas escritas, a relevância da formação que lhes foi oferecida pelo curso para que pudessem responder àquelas questões.

Como se tratou de uma pesquisa exploratória, a essência do fenômeno não tinha sido até aí estudada, sendo possível apenas ter elementos superficiais sobre o mesmo. Mas, considerando que ele pode se manifestar de formas diferentes sem que a essência seja alterada, na época ainda era precoce afirmar que a formação da LEC/UFBA havia alterado a forma como os professores egressos do curso tratavam o trabalho docente. Desse modo, entendeu-se que o fenômeno identificado nas respostas dos professores-alunos da LEC/UFBA poderia estar manifestando apenas uma das suas expressões passageiras, pois, segundo Lênin (apud CHEPTULIN, 2004, p. 279), “[...] o que não é essencial, o aparente, o superficial, desaparece mais frequentemente, não é tão ‘sólido’, tão ‘firmemente instalado’, como a ‘essência’”. Isso não quer dizer que a essência não passe por alterações, mas seu movimento é mais lento que o do fenômeno. Por isso o fenômeno não expressa a essência na sua totalidade; “o fenômeno é o conjunto dos aspectos exteriores, das propriedades, e é uma forma de manifestação da essência” (CHEPTULIN, 2004, p. 278), mas não é a essência.

Ainda na busca de mais indícios sobre as expressões do fenômeno do objeto estudado, mais uma questão respondida pelos professores-alunos foi preponderante para esta pesquisa. A pergunta foi: “De que forma você está inserido politicamente no enfrentamento às questões concretas da sua comunidade e de seu município?” Nas respostas que foram atribuídas a essa questão, foi possível identificar uma série de fenômenos que expressavam ideias tanto de permanência da relação conteúdo/forma quanto de ruptura.

Com base no que foi extraído do questionário respondido pelos professores, em comparação com os dados da prática social inicial, foi possível notar que, no início do curso, apenas 17,4% dos professores que estudaram na LEC declararam participar de algum tipo de organização social local, enquanto que, no final do curso, esse índice subiu para 82,6%, conforme dados sistematizados no Gráfico 6.

**Gráfico 6** – Comparativo do percentual de envolvimento dos professores egressos da LEC/UFBA com as organizações sociais locais antes e depois do curso



Fonte: UFBA (2008) e pesquisa de campo realizada em 2013.

No que se refere à inserção política no enfrentamento às questões concretas da sua comunidade e de seu município, as Professoras 21<sup>34</sup>, 23, 35 e 38 não entenderam a questão, pois compreenderam a expressão “politicamente” no sentido de se candidatar a algum cargo eleitoral na instância local. Disseram que não tinham nenhum interesse em se envolver com essas questões, pois o curso foi, para elas, a oportunidade de ter uma graduação e de se aposentar com o incentivo financeiro que é garantido no plano de carreira docente dos municípios aos quais estão vinculadas. Essas professoras só estavam no aguardo do término do curso para terem a concessão do direito trabalhista já mencionado, a fim de se aposentarem. Nota-se que o assunto tratado pela questão apresentou-se de maneira bem aberta, não se restringindo apenas ao espaço escolar, nem tampouco ao campo da ideia de política no sentido de disputa eleitoral.

Enquanto as quatro professoras definiram o curso LEC/UFBA apenas como possibilidade de assegurar melhoria salarial, sobretudo em virtude da chegada da aposentadoria, uma média de 35 professores-alunos trouxeram respostas com indícios de que participavam direta ou indiretamente no enfrentamento às demandas das comunidades. As respostas indicaram que esses 35 docentes estavam buscando uma nova organização do trabalho pedagógico no âmbito da

<sup>34</sup> Essa professora tem 12 anos no magistério, mas já tem 31 anos de contribuição.

escola burguesa e tentando consolidar uma prática docente que elevasse o pensamento teórico dos alunos. Do mesmo modo, também estavam participando ativamente de organizações sociais locais, assumindo posições estratégicas em determinados espaços, a saber: a) na direção de escolas e na coordenação pedagógica dos núcleos de Educação do Campo; b) na direção de um escritório regional da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola; c) reativando ou implantando associações de moradores; d) assumindo espaços de formação no âmbito das associações; dentre outras. Contudo, uma resposta que foi comum a nove professores-alunos chamou muita atenção, pois, na mesma, diziam que estavam enfrentando as demandas da comunidade ao assumirem uma posição de luta pela terra na defesa da Educação do Campo, ao participarem ativamente das atividades do Fórum de Educação do Campo. Um exemplo ilustrativo dessa situação foi apresentado na fala deste professor:

Estou inserido até o gogó<sup>35</sup>. Já que entrei na luta, tenho que viver a luta. Participo de movimentos que visam a superação das condições sociais não só da minha comunidade, o que a minha comunidade vive é reflexo de um sistema. Tudo o que eu faço visou mexer estas condições, mas posso citar, a título de exemplo, a minha participação no Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá. Lá discutimos com as universidades, com as secretarias de educação e de agricultura as questões de todas as comunidades. (Professor 7).

Essa resposta, juntamente com outras que não foram transcritas, deram pistas indicando que os professores-alunos poderiam estar inseridos nas lutas sociais assumindo posições políticas contundentes. Além disso, também indicaram que suas práticas estavam fundamentadas na dimensão teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica. Conforme explica a Professora 13:

Participo do Fórum de Educação do Campo, este foi espaço criado por nós da LEC para discutirmos as demandas da população camponesa dos municípios dos dois territórios, no intuito de enfrentar a questão agrária e a escola esvaziada de conhecimentos. Nas minhas aulas uso a pedagogia histórico-crítica. Tomo a prática social inicial como referência, para depois problematizar e encontrar nos conhecimentos teóricos os fatores que geram os problemas e partir para ações de enfrentamento. A escola precisa elevar o pensamento teórico, e isso é uma postura política de enfrentamento à escola burguesa que não ensina.

O Fórum de Educação do Campo se caracteriza como uma iniciativa dos egressos da LEC/UFBA numa das atividades do tempo comunidade. Trata-se de um espaço de tensionamento acerca do que vem sendo proposto enquanto educação para os camponeses. Além disso, fica

---

<sup>35</sup> Entende-se como pescoço.

evidente, nesse espaço, uma posição política em defesa da Educação do Campo no que se refere à necessidade de trazer a problematização, a análise e o entendimento da questão agrária, da escola esvaziada de conhecimento e da importância da elevação do conhecimento teórico, bem como de ter o referencial da prática pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

O panorama oriundo das respostas dadas ao questionário em 2013 foi importante para a orientação desta pesquisa. Foram excluídas as quatro professoras que declararam pretensão exclusiva na aposentadoria e sete professoras que declararam que ainda não tinham incorporado o que foi estabelecido na formação nas atividades didático-pedagógicas por elas realizadas (conforme Anexo 3). Assim, os 35 professores que declararam assumir posição na defesa da Educação do Campo passaram a ser alvo da delimitação do campo deste estudo. Na ocasião em que este questionário foi aplicado, ainda não se tinha claro como a investigação seria conduzida, mas apenas o caminho que seria trilhado no processo de recorte do fenômeno para entender a sua essência.

## 5.2 O SEMINÁRIO AVALIATIVO DA LEC/UFBA E AS REVELEÇÕES DOS EGRESSOS

A formatura da turma de LEC/UFBA aconteceu no início de abril de 2013. Em agosto do mesmo ano, a UFBA promoveu o “Seminário Integrado de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo”. Tal evento teve o objetivo de avaliar a experiência implementada, mas a problemática geral tomou como plano de fundo a formação de professores no Brasil, e em especial a formação de professores para a escola do campo frente aos déficits educacionais do país. A partir dos dados coletados durante cinco anos de andamento do curso e das contribuições advindas de consultores e das referências teóricas que foram adotadas, a intenção foi fazer a síntese acerca da experiência piloto desenvolvida, destacando as contradições, os limites e as possibilidades de formar professores para as escolas do campo frente à necessidade da classe trabalhadora superar o projeto histórico capitalista (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013).

O evento foi voltado para a sociedade como um todo, além de envolver entidades parceiras como o MEC e as secretarias municipais de educação nas quais os professores-alunos eram lotados. Assim, além de avaliar o curso, o seminário também serviu para avaliar a formação

consolidada. Ponderou-se acerca do que foi concretizado com êxito e dos entraves, tanto do ponto de vista administrativo como do ponto de vista teórico e pedagógico. O evento aconteceu em três dias e a programação foi constituída por palestras, mesas redondas e exposição de painéis com os TCCs dos egressos.

Dentre as mesas de apresentação dos resultados, a UFBA convidou, em uma delas, as demais universidades que também desenvolveram o projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo (UnB, UFS e UFMG), para exporem as lições derivadas da experiência formativa, levando em consideração as seguintes variáveis: 1) PPP; 2) Currículo por área de conhecimento; 3) Perfil dos egressos; 4) Condições estruturais e das demandas dos movimentos de luta na/pela terra; e 5) Perguntas científicas comuns. Numa análise aparente, tendo como referência o que foi apresentado como resposta às questões que já foram mencionadas, confirmou-se o que Santos (2009) já havia anunciado, pois, conforme o relato das atividades implementadas e as respostas às perguntas científicas, o único projeto que se fundamentou nos preceitos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica foi o da UFBA. Nota-se que, até aqui, tem se buscado mostrar as expressões do objeto em forma de fenômenos, pois a essência do fenômeno ainda não foi analisada.

No seminário, os professores recém-formados, agora na condição de egressos do curso de LEC/UFBA, tiveram uma marcante participação tanto nos debates como nas mesas e na apresentação das pesquisas oriundas dos TCCs. Entretanto, um dos momentos de maior ápice aconteceu durante o espaço de debate que foi aberto após a apresentação das sistematizações oriundas das quatro experiências pilotos. Nessa mesa, os professores que coordenaram os quatro cursos pilotos, ao debaterem sobre as dificuldades encontradas na condução dos processos formativos, principalmente para as universidades que implementaram a LEC para um público que não estava organizado na/pela luta terra, chegaram à conclusão de que deveria ser sugerido ao MEC que, a partir daquela experiência piloto, não se autorizasse LEC com editais abertos<sup>36</sup>, mas fechados, com prerrogativa de exclusividade para os indivíduos inseridos nos movimentos sociais populares de luta na/pela terra.

As dificuldades encontradas na implementação da LEC estavam relacionadas ao distanciamento entre o que pregava o curso e as condições em que os professores-alunos chegaram ao curso. Ora, eles não sabiam qual era o perfil do curso, malgrado tenham se inscrito

---

<sup>36</sup> Editais de livre concorrência.

em um curso de formação de professores. Dos 46 professores-alunos, 44 nunca tinham ouvido falar da concepção de Educação do Campo no que se refere ao projeto histórico e à teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético. Estes não estabeleciam relação entre educação escolar e luta pela reforma agrária. Muitos nem entendiam e, mesmo sem entender, tinham posição contrária à reforma agrária. Em síntese, pode-se dizer que eles viviam em estado de natureza, ou seja, tratava-se de indivíduos “que participam das atividades sociais, do trabalho e da divisão social do trabalho como algo naturalmente dado” (DUARTE, 2013, p. 61). As atitudes indicavam que os professores alunos da LEC eram integrantes de uma sociabilidade que não era dirigida de forma consciente, e sim fetichizada. Não conseguiam reproduzir as contradições socioespaciais no plano do pensamento. Tal fato limitou a implementação de um curso que teria que mexer com as funções psíquicas superiores desses indivíduos, criando as condições para a desalienação, para compreenderem o projeto de escolarização da classe trabalhadora, do campo e da cidade.

A representante da UFBA que estava compondo a mesa explicou que, na LEC que foi conduzida pela instituição, não teve indivíduos militantes dos movimentos sociais, em especial do MST, porque o edital foi voltado para professores da educação básica. E, mesmo com essa demarcação, muitos professores que militam nos movimentos de lutas populares na/da terra se inscreveram e concorreram. Contudo, os professores militantes inscritos não tiveram médias que os colocassem numa posição classificatória. A representante da UFBA também mencionou as limitações e os entraves que estão sendo postos pela instituição com o intuito de dificultar o acesso dos movimentos sociais de lutas na/da terra. Compreende-se que isso é justificado pelo perfil burguês e elitista que as universidades públicas federais, principalmente as mais antigas, sempre tiveram no Brasil. Desse modo, pode-se concluir que a instituição tem criado uma série de restrições para limitar o acesso a esta pelos movimentos populares anti-hegemônicos e para as pesquisas e ações que seguem esta linha. A universidade é representante do Estado burguês e marco da elitização do ensino superior público no Brasil. Investir na formação dos movimentos sociais populares em defesa das lutas da classe trabalhadora é mexer com os pilares do capital.

A proposta de sugestão ao MEC – a exclusividade da abertura de cursos de LEC para militantes dos movimentos sociais – causou forte reação dos professores egressos da LEC/UFBA que estavam na plenária. Quando os debates foram abertos, oito professores-egressos da LEC/UFBA se inscreveram e reagiram, com muita consciência de classe, ao que foi proposto

pelas universidades. Dentre os depoimentos, foi possível recuperar três. O depoimento da Professora 3 tomou como referência a realidade vivida pelos indivíduos do campo, no que se refere às condições dos processos educativos e às implicações destes nos processos migratórios, bem como apresentou uma defesa justificando que a LEC não deve excluir a quem é de direito, conforme transcrições que seguem:

Quero falar sobre as falas de vocês no que se refere a fechar a Licenciatura só para os militantes dos movimentos sociais!

Muitos de nós não viemos dos movimentos, mas somos do campo, fomos alunos do campo e somos professores no campo. Isto nos dá o direito de pertencer a esta licenciatura. Também nos dá esse senso de querer honrar tudo que nos foi possibilitado. E também, é pelos nossos alunos que a gente quer, a cada dia, possibilitar pra eles o que outras gerações não tiveram. Nós fomos alunos de professores que só tinham o nível médio, outros nem tinham o Magistério! E o que nós queremos é que esta população do campo tenha conhecimento de ponta, o conhecimento que a humanidade conseguiu produzir e que ficou reservado para a elite.

Nós queremos que este conhecimento não fique preso a aqueles que conseguiram estudar em boas escolas e que por isso chegaram à universidade... Nós queremos possibilitar nossos alunos, que eles não sejam vítimas, assim como nós fomos! Por isso queremos tomar a Educação do Campo como uma resistência.

Já que a gente do campo não tem acesso a este conhecimento! Já que a gente não tem acesso aos meios de comunicação e à internet! Já que a gente não tem acesso aos meios de transporte que nos possibilite chegar aonde este conhecimento está! Então a saída é sair do campo.

Por isso, queremos que esta Educação do Campo seja este espaço de resistência! Nós queremos ir ao contrário disso tudo! Nós queremos dizer e possibilitar aos nossos jovens, com tudo que nós acumulamos, que eles podem continuar no campo e lutar pela superação desta realidade.

É preciso a gente pensar que existe muitas formas de se lutar, e como o próprio Marx diz: é preciso dar aos dominados as armas dos dominadores. Porque só com o domínio do conhecimento a gente pode transformar.

Por isso, quando a gente diz que só os movimentos sociais é que devem entrar num curso deste, a gente está agindo da mesma forma que a universidade burguesa diz que não deve ter espaço para este tipo de debate na universidade, quando a universidade diz que não deve ter este tipo de curso! Por quê? Porque ele pode nos trazer problemas. Então é preciso ter cuidado quando a gente diz que é um militante, quando a gente diz que tem uma posição de luta, e aí a gente também está tendo uma posição de entrave com as minorias. (Professora 3).

O depoimento da professora foi carregado de conteúdo que expressa a existência de muita formação política, consciência de classe e conhecimento teórico no movimento da prática socioespacial. Ela demonstrou domínio da teoria do conhecimento que conduziu a formação. Por extensão, reagiu em defesa de um grupo social específico – os camponeses – e, para além disso, se colocou enquanto membro de um grupo que vive um processo histórico de expropriação, luta e resistência. Assim, usou argumentos para a defesa do direito desses indivíduos à Educação do

Campo, pois esta nasce da luta do camponês organizado para o camponês genérico. E como proporcionar isso? Formando os professores que efetivam a escolarização desses indivíduos nas escolas do campo e da cidade.

A Professora 3 compreende que a escola, enquanto espaço de resistência, precisa ser alicerçada por um ensino cuja base teórica contribua para a elevação do pensamento dos alunos, colaborando com a construção de uma consciência de classe que lhes permita inserção nas lutas revolucionárias em defesa de outro projeto de sociedade. Assim, ela questiona a qualidade do ensino que foi historicamente direcionado para a classe camponesa, bem como a formação dos professores que ensinavam em tais classes. Compreende que o exercício de uma prática pedagógica nos parâmetros da Educação do Campo já é uma forma de luta. Defende que a classe trabalhadora precisa ter acesso ao conhecimento para sair da condição de alienação e passar a ter a consciência de si e para si.

Ainda tomando por base a transcrição acima, nota-se que a referida professora também pôs em cheque a posição dos membros da mesa, considerando que eles estavam sendo contraditórios e que suas posições estavam sendo tão excludentes quanto o posicionamento burguês. Com base na contestação feita pela Professora 3, compreende-se que o tensão semeada na mesa caminha no sentido de ajudar a pensar a partir da seguinte questão: a Educação do Campo é para a classe trabalhadora, mas como ela chegará à parte dessa classe que não está organizada se for exclusividade da parte organizada? Continuando, a mesma professora defende que essa parte da classe trabalhadora não organizada também precisa se organizar na defesa do mesmo projeto que é defendido pela classe organizada. Compreende que o diferencial está no fato de a classe organizada já ter consciência de classe em si e para si, enquanto a classe desorganizada encontra-se alienada. Mas, para que isso aconteça, considera-se relevante a formação dos professores que estão nas escolas, pois são estes que estão formando os indivíduos desorganizados enquanto classe. Os próprios professores também têm consciências alienadas; por esse motivo, também não estão inseridos nos movimentos de lutas populares. A formação desses professores pode ser entendida como um caminho possível para ajudar na tomada de consciência daqueles indivíduos da classe trabalhadora que estão por se organizar.

A Professora 3 destaca que, apesar da maioria dos professores-alunos da LEC não terem vindo dos movimentos sociais organizados, eles são os professores que concretamente estão nas escolas do campo. São eles que fazem a educação na base, que formam os alunos, orientando e

conduzindo as consciências por meio de um tipo de pensamento teórico. Sendo assim, a razão dos mesmos não terem sido oriundos da militância não pode ser o limite da exclusão. Isso é justificado pela professora quando ela afirma que, com a formação que os professores recebem na graduação, eles se tornam militantes da Educação do Campo nos espaços onde atuam, na defesa de outro projeto de sociedade. A mesma também defende que, além dos professores exercerem essa militância, exercem também práticas educativas que elevam os conhecimentos teóricos dos estudantes. Ou seja, ela compreende que a apropriação dos fundamentos e princípios que sustentam a formação da LEC poderá mexer com a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ou da cidade e com a organização política dos membros da comunidade em defesa de outra organização social.

Para fins desta tese, a posição política da Professora 3, no enfrentamento à síntese avaliativa das LEC, fez com que se recorresse ao banco de dados da LEC/UFBA para avaliar a prática social inicial. Os dados revelam que, antes da LEC, essa professora não participava de nenhuma organização política no povoado em que reside. As respostas dadas pela mesma às atividades eram desprovidas de conteúdo político: os processos sociais eram entendidos como processos naturais e a organização do trabalho pedagógico era efetivada com base nos livros e nos manuais.

Tais dados permitiram que se chegasse à conclusão de que a formação que foi implementada na LEC/UFBA deu condições para a elevação do pensamento teórico da Professora 3, sobretudo no que concerne ao fortalecimento das lutas da classe camponesa. Contudo, não ficou evidente o seu posicionamento quanto à defesa da reforma agrária e à tensão que envolve a questão agrária. Por se tratar de uma questão pontual, outras estratégias foram tomadas para que a essência do fenômeno fosse de fato captada, inclusive no sentido de entender o que ela chamou de “outras lutas”.

O Professor 7 concordou plenamente com o posicionamento da Professora 3. Também destacou a relevância do curso para todos os egressos e defendeu que a UFBA precisa torná-lo curso permanente. Justificou essa necessidade apresentando alguns detalhes que caracterizam os processos de formação inicial de professores que estão sendo arranjados pelas prefeituras do interior da Bahia.

Anotei algumas coisas pra gente conversar um pouco. A primeira é quando todos da mesa falam sobre a importância do curso. Eu quero lembrar que no dia da formatura nós

entregamos um abaixo-assinado ao reitor solicitando que o curso seja permanente aqui na UFBA. Isto porque a gente entende que outros milhares precisam passar por esta formação. E, (...)i, acredito eu que este curso nos ajudou avançar nas nossas ações não só enquanto professores, mas também como militantes desta luta por Educação do Campo. A realidade do curso da UFBA, no meu ponto de vista, foi que ele deu possibilidade aos professores do campo de se inserir no processo educativo com consciência de classe, para desenvolver novas práticas pedagógicas lá no interior da Bahia, nos 14 municípios. Este curso é importante, não pode morrer esta semente que a UFBA começou a plantar! Foram 50 professores que entraram e saíram 46! Defendemos que a UFBA continue formando professores, pois estamos vendo a oferta de curso de formação de professores em todas as esquinas pelo capital privado, mas com muito dinheiro do poder público. As prefeituras estão pagando para faculdades privadas, a maioria delas pela modalidade EaD<sup>37</sup> para formar os seus professores. Mas elas não têm compromisso com a educação da classe trabalhadora, não tem um referencial. Temos que continuar na luta contra as atrocidades que fazem com a educação e com as nossas crianças e com ... (o professor chorou e não conseguiu continuar a fala). (Professor 7).

O Professor 7 direciona sua análise para pontuar a importância do curso LEC/UFBA para os professores das escolas públicas, pois compreende que os professores que tiveram a formação, mesmo não vindo dos movimentos sociais, também podem se tornar intelectuais orgânicos na defesa e na implementação da Educação do Campo. Ele enfatiza que a LEC/UFBA não proporcionou apenas o conhecimento da ciência, mas o conhecimento que permitiu formar consciência de classe. Compreende que isso irá permitir realizar alterações no trabalho pedagógico em 14 municípios do interior da Bahia. Dentro desse contexto, o mesmo criticou a formação neoliberal e os arranjos que são estabelecidos pelas prefeituras com o intuito de garantir a formação inicial dos professores da rede pública, sem nenhum compromisso com o ensino que é voltado para a classe trabalhadora. Ele considera que estes alimentam os dados, corrigem os déficits e não alteram a realidade.

O posicionamento do Professor 7 se deu no intuito de apresentar a realidade em que a formação docente está sendo implementada no interior do estado da Bahia. Seus questionamentos entram no âmbito da política de educação que tem como objetivo atender às metas do Banco Mundial no que diz respeito à necessidade de melhorar os indicadores que tratam da formação do docente no Brasil. Critica o discurso hegemônico que considera a educação à distância a solução dos problemas que enfrentados para garantir a formação dos professores, pois, de acordo com o mencionado discurso, se não fosse a educação à distância, muitos professores não teriam possibilidade de ter acesso à formação inicial. Mas o professor faz um alerta para o fato de que, se os coordenadores dos cursos pilotos de LEC se fecharem com os movimentos sociais, o capital

---

<sup>37</sup> O professor se referiu à Educação a distância.

privado cuidará dos professores da educação básica das escolas do campo e da cidade dentro das condições estabelecidas pela política neoliberal. E, enquanto isso, a classe trabalhadora vai continuar impedida de se humanizar.

A Professora 13 trouxe relevantes contribuições. Ela pontuou as dificuldades que foram encontradas no processo de inserção no curso, mas reforçou algo relevante: a contribuição do curso para a alteração do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

No início foi tudo assustador, muitas leituras, passar um mês longe de casa, não ter férias... Mas a profundidade do que foi dado, foi muito importante para todos nós. Nós sabemos qual é o papel do ensino e o papel do trabalho do professor. Antes a gente trabalhava ao Deus dará!

Antes de chegarmos no curso, nós éramos cegos, o curso nos deu olhos para enxergarmos a realidade... Alguém aqui sabia qual era o papel do trabalho docente? Não! Nós sairemos daqui com um compromisso enorme! Nós temos que mexer com os conhecimentos e com a escola.

Temos a felicidade de participarmos deste momento histórico, somos de um curso, que junto com mais três, abrem um novo processo de formação de professores. Com base numa concepção de trabalho socialmente útil, educativo e vivo em favor da classe trabalhadora do campo. Agradecemos a todos do corpo docente que cuidou da formação nos tempos escolas e tempos comunidade que perpassaram esta empreitada. Agradecemos aos nossos coordenadores, colaboradores, teóricos, técnicos, bolsistas e aos colegas que, na troca de conhecimento, contribuíram para a ampliação de nossos saberes. Precisamos, sim, continuar os estudos, e contamos com nossos professores para que isto aconteça. Em tempo, digo que nas nossas ações sempre teremos uma prática pedagógica revolucionária, capaz de intervir na realidade. (Professora 13).

Do mesmo modo que os demais professores, a Professora 13 também destaca a importância da concepção teórico-metodológica do curso para ajudá-los compreender a realidade e do conhecimento teórico para a qualificação da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que questiona a prática pedagógica esvaziada de conteúdo – aquela que, conforme suas observações, não tem objetivo<sup>38</sup>. Com outras palavras, ela compreende que se trata de um trabalho pedagógico alienado. A mencionada professora afirma que os órgãos do sentido seu e dos demais colegas que participaram da formação na LEC/UFBA não estavam qualificados para que conseguissem entender a trama da realidade socioespacial. Por isso, também não compreendiam qual era o papel da escola e do trabalho docente. Ela reforça a importância da proposta de formação e destaca o compromisso que todos os egressos da LEC terão na implementação da Educação do

---

<sup>38</sup> De acordo com Duarte (2013), todas as atividades humanas têm objetivo, mesmo que o objetivo não esteja claro para quem executa a ação.

Campo frente às conflitualidades postas pela escola burguesa, quando afirma: “nós temos que mexer com os conhecimentos e com a escola”.

Nota-se que os depoimentos estão carregados de conteúdos políticos que expressam o movimento conflituoso da prática social, em que o concreto pensado está se articulando com o concreto vivido e este vivido está sendo tensionado. As tensões e os conflitos socioterritoriais oriundos das diferenças sociais estão presentes, a disputa de projeto histórico está evidente, a organização do trabalho pedagógico está presente, já a luta pela reforma agrária não tanto. Mas, como se tratou de falas situadas, também não quer dizer que esta questão esteja fora da luta desses indivíduos.

Essas três contestações foram consideradas as mais qualificadas em termos de síntese de conhecimento teórico. As outras intervenções foram importantes, mas não trouxeram o tensionamento que estas expressaram, pois ficaram mais no campo de identificação das dificuldades enfrentadas no percurso do curso. As três posições contundentes em defesa da LEC também se constituem enquanto defesa de um curso voltado para formação de professores da educação básica, assim como já foi destacado em relação à Professora 3. Quanto aos demais professores, também não trouxeram indicativos de já possuir formação política na sua prática inicial. Esses posicionamentos revelaram que, apesar de ter sido difícil consolidar a formação, os objetivos, de modo geral, parecem ter sido atingidos.

Os dados coletados após a aplicação do questionário e os posicionamentos dos professores egressos da LEC/UFBA no seminário avaliativo já deram indicativos de que houve elevação do pensamento teórico e da consciência de classe, situação que se configurou bem diferente da prática social inicial.

### 5.3 AS CONSTATAÇÕES DA BASE TEÓRICA NA PESQUISA DIDÁTICA

Ramos (2013) analisou os TCCs realizados pelos professores-alunos da LEC/UFBA com o intuito de identificar em que grau os estudantes articularam as categorias Trabalho Pedagógico, Projeto Histórico, Organização do Trabalho Pedagógico, Reforma Agrária e Teoria do Conhecimento com os seus problemas de pesquisa. Com isso, ela pretendia obter repostas acerca da unidade entre ensino e pesquisa no curso da LEC/UFBA.

A autora ainda sistematizou os dados da pesquisa a partir de três variáveis – fundamenta, fundamenta parcialmente e não fundamenta – com o objetivo de avaliar a intensidade e a proporção em que cada categoria aparece nos trabalhos. Ela usou critérios para ponderar a intensidade de cada categoria e considerou esses critérios como parâmetro para compreender se a categoria, ao aparecer nos textos monográficos, está fundamentada, pouco fundamentada ou não está fundamentada. Quanto à variável “não fundamenta”, a referida autora a considerou quando esta não aparece no texto monográfico dos professores-alunos da LEC/UFBA. Já para as variáveis “fundamenta” e “fundamenta parcialmente”, ela considerou critérios estabelecidos previamente, conforme explicitados a seguir:

Para Projeto Histórico, ela considerou a seguinte demarcação:

- Fundamenta: Clara definição e opção pelo projeto histórico socialista/comunista. Articula a necessidade do Projeto Histórico com a Educação, bem como procura explicar o que é o Projeto Histórico.
- Fundamenta Parcialmente: Defende a necessidade da transformação, da superação das relações existentes na sociedade capitalista, de outro projeto histórico, da luta pela socialização das riquezas e etc., mas não aponta o projeto histórico definidamente. (RAMOS, 2013, p. 92).

Para a categoria Reforma Agrária, ela definiu os seguintes critérios:

- Fundamenta: relaciona a luta pela Reforma agrária com a luta por uma educação do campo, bem como a identifica no processo de disputa de projetos antagônicos para o campo.
- Fundamenta Parcialmente: Localiza a necessidade da soberania alimentar, da divisão de terras e contra o agronegócio, mas não explicita a pauta política. (RAMOS, 2013, p. 92).

Já para a Teoria do Conhecimento, os critérios foram:

- Fundamenta: Apresenta qual a Teoria do Conhecimento que embasa o estudo e dialoga com a literatura.
- Fundamenta Parcialmente: não apresenta a teoria do conhecimento, mas encontra-se elementos a partir da metodologia da pesquisa realizada e autores em diálogo. (RAMOS, 2013, p. 93).

Na tentativa de analisar o fenômeno Organização do Trabalho Pedagógico, ela demarcou:

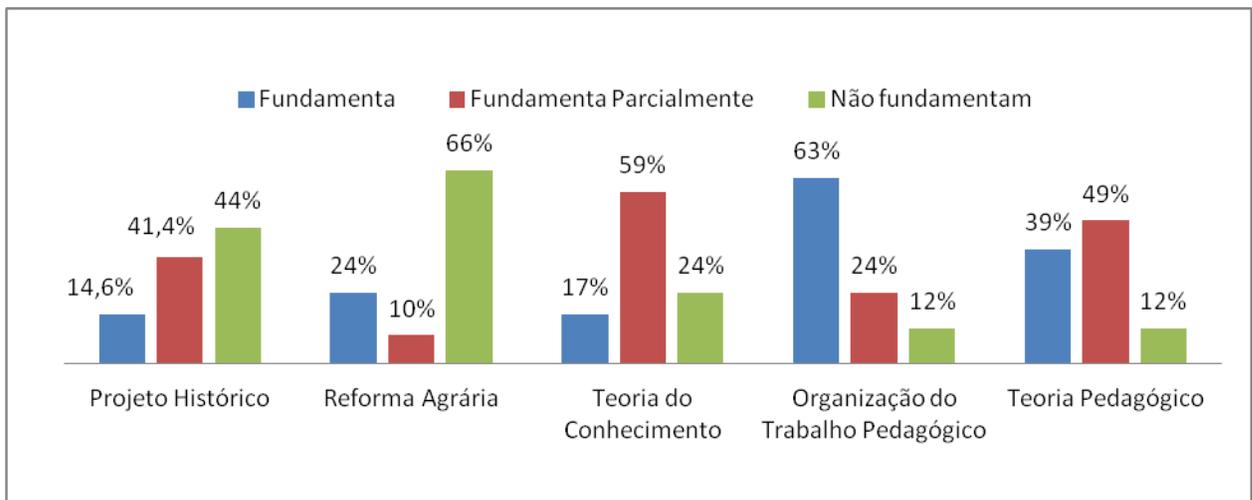
- Fundamenta: Apresenta a discussão da OTP a partir: objetivos gerais/avaliação (função social da escola); conteúdo/forma - o trato com o conhecimento; gestão escolar (O trabalho; a unidade teórica metodológica; a auto organização). Neste momento trouxemos os trabalhos que trataram destes elementos com ou sem referência em Luis Carlos de Freitas e Pistrak.
- Fundamenta Parcialmente: trata destes elementos com visão idealista de educação, sem fundamentação crítica. (RAMOS, 2013, p. 93).

E, para Teoria Pedagógica, os critérios foram:

- Fundamenta: Fundamenta a Teoria Pedagógica com referência à Pedagogia Histórico crítica; desenvolve a necessidade de articular a Teoria do Conhecimento, a Teoria Pedagógica ao Projeto Histórico, com crítica às Pedagogias do Capital.
- Fundamenta Parcialmente: Apesar do diálogo com autores de modo a relacionar elementos como: unidade teoria e prática; função social da escola, não fundamenta a Teoria Pedagógica. Ou aquelas que fazem explicitamente opção por alguma que não seja a Ped. Hist. Crítica. (RAMOS, 2013, p. 93).

A análise realizada por Ramos (2013) permitiu concluir que, dentre as cinco categorias mencionadas nas pesquisas de TCC realizadas pelos professores-alunos da LEC/UFBA, as que mais foram qualificadas em termos de domínio teórico-metodológico e de concepção foram: Organização do Trabalho Pedagógico e Teoria Pedagógica, conforme demonstrativo no Gráfico 7. Já as categorias que menos foram compreendidas ou mencionadas nos trabalhos de TCC foram: Projeto Histórico e, com maior intensidade, Reforma Agrária.

**Gráfico 7** – Relação entre o TCC dos egressos da LEC e as categorias teóricas



Fonte: Ramos (2013).

É relevante considerar que o que Ramos (2013) analisou e avaliou nos TCCs com a denominação de Teoria Pedagógica foi a qualidade do domínio dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. No sentido da avaliação dessa qualidade, ela tentou verificar em que medida a pedagogia histórico-crítica presente nos textos se articulava com a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético e fazia proposições de práxis com posições relacionadas com a defesa do projeto histórico socialista. Do mesmo modo, analisou a relação entre a pedagogia

histórico-crítica e as críticas às pedagogias que se posicionam em favor do projeto histórico do capital.

Já no que se refere à categoria Organização do Trabalho Pedagógico, por estar inserida no interior da teoria pedagógica (FREITAS, 1987), Ramos analisou e avaliou, nas pesquisas de TCC que tratavam de práxis pedagógica, o nível da intensidade do domínio teórico a que foi submetido o uso dos pares dialéticos objetivos gerais/avaliação. Ela considerou que tais pares podem ser usados numa perspectiva de só observar a função social da escola burguesa frente aos interesses do capital. Contudo, o olhar da pesquisadora da dissertação foi voltado para o sentido oposto, pois ela analisou a intensidade com que as práticas de ensino consideradas pelos professores-alunos nos seus TCCs foram avaliadas e sistematizadas no sentido de observar quais foram as intenções das práticas, quais foram os resultados obtidos e quais foram as proposições superadoras apontadas pelos pesquisadores. Ainda sobre a categoria Organização do Trabalho Pedagógico, Ramos (2013) também analisou a relação entre conteúdo e forma, no que se refere à escrita dos textos monográficos, assim como também avaliou a dimensão da unidade teórica entre teoria e prática e a concepção de gestão da escola.

Já no que se refere à relação entre a questão investigada e a categoria Reforma Agrária, 66% dos trabalhos não fundamentaram e não relacionam a luta pela reforma agrária com a luta por uma Educação do Campo. Do mesmo modo, também não identificam o processo de disputa de projetos antagônicos para o campo. Já os 10% que fundamentam parcialmente, localizam a necessidade da soberania alimentar, da divisão de terras e da luta contra o agronegócio, mas não explicitam a pauta política e não a associam à concepção de Educação do Campo. Contudo, Ramos (2013) revela que, apesar dessa categoria ser a menos utilizada, ela teve, quando empregada, uma consistente relação com a concepção de Educação do Campo enquanto reivindicação histórica da classe trabalhadora na luta na/pela terra. No que se refere à ausência da categoria Reforma Agrária em 66% dos trabalhos, compreende-se que essa questão pode se dar em decorrência de problemas da formação ou da orientação que foi dada nos TCCs. Por essa razão, considera-se que os dados analisados até aqui ainda são preliminares.

É relevante considerar que Ramos (2013) também leva em conta que a não utilização das categorias Reforma Agrária e Projeto Histórico é decorrente do fato dos professores-alunos do curso não serem oriundos dos movimentos sociais de luta na/pela terra. Ela acredita que, quando se realiza uma formação que é demanda de um grupo, este já sabe o que quer, mas a formação da

LEC/UFBA não foi reivindicada pelos professores que se tornaram alunos. Aqueles professores desejavam formação superior, e não formação para escolarização da classe trabalhadora. Assim, quando a formação atende à solicitação de um grupo que já sabe o que quer, ela contribui com maior peso na elevação da consciência política, fortalecendo também a luta.

Diante de tais considerações, o cenário aponta para duas vertentes: a da universidade, que identifica as limitações para formar professores que não estão engajados na luta em defesa de outro projeto societário; e a dos professores egressos do curso da LEC/UFBA, os quais, com muita consciência de classe, afirmam que a universidade precisa formar os professores na perspectiva dos movimentos sociais populares.

Por outro lado, os instrumentos utilizados na pesquisa de Ramos (2013) indicam que nem todos os professores se apropriaram da instrumentalização que foi proposta com o intuito de formar professores para as escolas da classe trabalhadora. Contudo, a pesquisa exploratória realizada na coleta de subsídios para esta tese indica que os professores-alunos entraram no curso fazendo abstrações e, na saída, já faziam análise de conjuntura com síntese qualificada sobre a questão agrária, a teoria educacional e a teoria pedagógica. Do mesmo modo, estabeleciam relação entre a organização do trabalho pedagógico na escola e as possibilidades de usá-la para enfrentar as contradições socioespaciais resultantes do processo em que o modo de produção capitalista conduz o arranjo socioespacial, bem como o arranjo do currículo escolar, da formação de professores e da prática docente.

Considerou-se relevante, também, ressaltar que a pesquisa científica que deu origem aos TCCs aconteceu em condições adversas e conflituosas. Os professores-alunos eram de vários municípios do interior e os professores orientadores eram da capital, situação que dificultou a realização dos encontros de orientação. Assim, os encontros de orientação foram poucos e o tempo de construção dos TCCs foi limitado. Além disso, é possível destacar a falta de experiência dos professores-alunos com a pesquisa científica, desde a construção do referencial teórico-metodológico até a sistematização de dados empíricos.

Foram três processos de levantamento de dados exploratórios: a aplicação do questionário, o seminário avaliativo e a dissertação de Ramos (2013). Tais dados já dão indicativo de que há, na práxis dos egressos da LEC/UFBA, formação política e consciência de classe. Eles tomaram posicionamento e defenderam enfaticamente a formação em Educação do Campo para o professor que está nas escolas do campo sem vínculo com os movimentos sociais

organizados. Do mesmo modo, criticam a universidade, a formação inicial de professores proposta pelo capital e a proposição dos coordenadores dos cursos piloto, alertando-os de forma provocativa para o risco de que, se a Educação do Campo não for até os professores que estão no campo, o capital irá até eles.

Com base nessas posições, nota-se que, na prática social inicial, os professores-alunos da LEC/UFBA não identificavam a questão agrária, não liam os fenômenos contraditórios da prática socioespacial que são estabelecidos na relação dialética entre capital e trabalho, não entendiam os confrontos socioterritoriais, não compreendiam a conjuntura e não estavam inseridos politicamente nas lutas sociais. Sendo assim, ingressaram num curso de Educação do Campo compreendendo-o como sinônimo de ensino no campo – estavam ingênuos, não ingressaram com um interesse sociopolítico. Já no término do curso, é possível notar que, diante dos posicionamentos tomados, esses professores, de modo geral, se apropriaram do conhecimento e deram saltos qualitativos na posição política e na compreensão da dinâmica socioespacial. Demonstraram ter feito a *catarse*: o concreto vivido tornou-se real pensado, saíram do pensamento sincrético para o pensamento sintético. Desse modo, acredita-se que a prática social não é mais a mesma de quando chegaram no curso da LEC, uma vez que ela foi alterada pela mediação do trabalho pedagógico.

O trabalho educativo que foi realizado na formação da LEC não altera a realidade de forma direta, mas indireta, ou seja, a partir das ações dos professores em seus espaços de atuação. Nesse sentido, a realização da pesquisa que deu origem a esta tese teve a intenção de identificar o retorno à prática social. Para tanto, foi preciso ir a campo acompanhar de que forma os princípios que conduziram a formação inicial retornaram na prática socioespacial, no que se refere ao enfrentamento da questão agrária, à implementação da Educação do Campo e à formação de professores, tendo em vista estabelecer o projeto de escolarização da classe trabalhadora.

Assim, a LEC possibilitou o acesso à realidade humana, mas o “homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 2011, p. 28), pois “a consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa” (KOSIK, 2011, p. 32-33). Ou seja, os conhecimentos permitiram a construção da consciência de classe – o conhecimento científico foi incorporado ao conhecimento do real

concreto. As expressões fenomênicas foram substituídas pela realidade, pois a realidade passou a ser entendida a partir do conhecimento científico. Eis o papel da escola e do ensino.

Diante dos dados levantados, nota-se que os professores egressos da LEC encontram-se num patamar qualitativo superior. Eles ingressaram no curso da LEC sem saber quem eles eram na conjuntura da prática socioespacial. Nessas circunstâncias, também não conheciam a realidade concreta; a maioria absoluta vivia de forma ingênua; explicavam as questões socioespaciais a partir de esclarecimento religioso ou natural; viviam a questão agrária concreta, mas não sabiam que ela existia; eram professores, mas não sabiam qual era a intenção do ensino na escola, nem tampouco o papel do professor, dentre outras questões.

Assim, entraram num curso que foi pensado a partir de uma classe e para uma classe, mas, ao chegarem ao curso, não sabiam o que era aquele curso, ou mesmo aquela classe. Porém, como dizem Marx e Engels (2009), não é a consciência do homem que determina a sua condição no mundo, mas a sua condição no mundo que determina a consciência. Isso indica o fato de que os professores que estudaram na LEC, ao entrarem no curso, precisavam acessar o mundo do conhecimento. Encontravam-se em processo de alienação: mesmo sendo professores, também foram vítimas da escola capitalista, escola esta que lhes negou o conhecimento e as condições de humanização.

Os indicadores oriundos da pesquisa exploratória indicam que esses professores, que hoje assumem posições políticas, adentraram o curso de LEC/UFBA sem noção do que iam estudar, para que iam estudar e com quais objetivos iam se formar. Só dois dos 46 tinham noção do que era Educação do Campo. Nota-se aí o conflito. Mesmo assim, apenas quatro professores desistiram do curso. Isso indica que eles não tinham a identidade camponesa, mas eram camponeses professores dos filhos dos camponeses. Saíram do curso com posição política, enfrentando os projetos pilotos de licenciatura e dizendo que a classe camponesa alienada do conhecimento e de formação política também precisa de Educação do Campo, pois compreenderam que quem está na escola alienando crianças, jovens e adultos camponeses são professores das redes de ensino que, assim como eles, nunca ouviram falar em projeto histórico de base teórica consistente que pudesse explicar a realidade concreta, muito menos em formação política e consciência de classe para ensinar meninos “da roça”.

Diante dessas constatações, reafirma-se que a formação de professores para Educação do Campo da classe camponesa é um território tenso e conflituoso. De um lado, os interesses do

capital; do outro, os interesses da classe trabalhadora com consciência de classe. E, no meio dessa tensão, a classe trabalhadora que se encontra subsumida pelo capital, que não consegue compreender a lógica com que os processos socioespaciais são conduzidos. Sem nunca terem ouvido falar do porquê não haver terra; do porquê a propriedade ser tão pequena a ponto de não mais poder ser dividida; do porquê os filhos serem obrigados a migrar para a periferia das grandes cidades em busca da sobrevivência. Aí entra a questão agrária, esta que é a questão mais escondida, inclusive em cursos de LEC. Portanto, questão agrária, Educação do Campo e formação de professores são territórios em conflito, justamente por estarem sendo disputados na conjuntura da luta de classes.

## **6 A PRÁTICA SOCIOESPACIAL DOS PROFESSORES EGRESSOS DA LEC/UFBA E O DESAFIO DE EFETIVAR O PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

Neste capítulo busca-se analisar em que medida os instrumentos culturais foram incorporados à prática socioespacial e como eles têm se constituído em elementos que visam a alteração do trabalho pedagógico e da posição política dos egressos da LEC, principalmente no que se refere à luta de classes em defesa da reforma agrária e de outro projeto de sociedade.

Tratar da Educação do Campo – procurando ser fiel a seus objetivos originários – requer do pesquisador muito cuidado, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto do estratégico, uma vez que ela tem aparecido por meio de expressões fenomênicas que, na essência, vislumbram a educação rural projetada pelo capital para os camponeses. Do mesmo modo, há um grande quantitativo de indivíduos e instituições que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, mas que nem sempre são orientados pelos mesmos objetivos e concepções de educação e de campo. Tais situações têm favorecido o fortalecimento das ideias dominadoras, seja no campo, seja nos rumos da educação que é voltada para a classe trabalhadora como um todo.

A Educação do Campo se concretiza nas práticas socioespaciais dos indivíduos e grupos sociais em luta no campo. Assim, numa tentativa de simplificar a explicação de uma coisa que não é simplificável, pode-se dizer que a análise dos processos socioespaciais, tendo em vista avaliar a dimensão do nível de compromisso dos indivíduos com a Educação do Campo, requer do pesquisador uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos que guiam as ações desses indivíduos (cujas práticas socioespaciais estão sendo investigadas), em consonância com os fundamentos da Educação do Campo. Além disso, o pesquisador também deve analisar em que medida a Educação do Campo que se faz presente nestas práticas acompanha as historicidades, as contradições, as lutas e tensões, bem como o projeto de educação, de campo e de sociedade que está sendo disputado.

O olhar foi direcionado para observar e analisar, de forma minuciosa, o trabalho docente de seis dos professores egressos da LEC, ao longo de aproximadamente um ano e meio, no que tange à busca de uma prática socioespacial mais elevada em termos de base teórica, consciência de classe, formação política e inserção nas lutas de classe. Isso está relacionado ao fato de que, no

PPP/LEC/UFBA, foi demarcado que a consolidação da escolarização da classe trabalhadora depende de quatro fundamentos básicos: **consistente base teórica, formação política, consciência de classe e organização revolucionária com inserção nas lutas de classes**. Esses elementos podem ser expressos ou não nas ações dos professores egressos do curso.

O indivíduo pode possuir alto nível de conhecimento, mas, por não ter consciência de classe ou formação política (em termos de projeto histórico de superação da realidade socioespacial), esse conhecimento pode não ser suficientemente consistente em relação ao projeto de sociedade defendido pela classe trabalhadora. Nessas circunstâncias, a consistência da base teórica, a consciência de classe e a formação política foram analisadas no movimento do trabalho docente dos professores egressos da LEC/UFBA, tendo em vista observar ações que expressem a consciência que têm e defendem em termos de concepção de homem, de sociedade, de campo, de educação e de prática pedagógica na relação com a questão agrária.

## 6.1 SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Os professores egressos da LEC/UFBA, cujos trabalhos pedagógicos foram investigados por esta pesquisa, inicialmente residiam nos territórios do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá. Mas, como os processos sociais são contínuos e se materializam enquanto processos espaciais, alguns desses professores foram assumindo atividades e fixando moradia em outros municípios. Tal fato altera antigas e promove novas territorialidades. Assim, também o mapa que identifica os egressos da LEC/UFBA será constantemente alterado.

O Professor 7 reside no município de Cruz das Almas (BA) e tem 41 anos. Ele declarou que, inicialmente, só tinha experiência de ensino em espaços não formais, na formação de jovens da Pastoral da Juventude na Igreja Católica. Ele trabalhava para o capital agrícola supervisionando e administrando a produção de fumo instalada no Recôncavo Baiano por meio da produção em regime de cultivo de integração. Tratava-se de uma atividade opressiva, pois o mesmo era o agente do capital que chegava às pequenas propriedades com o “pacote tecnológico” das multinacionais do fumo, cuja intenção era explorar o camponês com o crédito para financiar a produção e manter o controle desta e do comércio. Assim, os trabalhadores rurais produziam o fumo, mas o Professor 7 era quem negociava o preço que seria pago. Na maioria das

vezes, o que era pago não dava para custear o empréstimo que a empresa tinha concedido para subsidiar a produção. Tal processo tolhia a liberdade dos produtores e os obrigava à comercialização dirigida da safra, além de desvirtuar a classificação do produto e, com isso, escorchar a renda do agricultor – tudo isso conforme interesses particulares definidos pelo mercado internacional.

Com 17 anos desde a conclusão do Ensino Médio, o mencionado professor tomou conhecimento do processo seletivo que estava aberto para a LEC através de uma conhecida. Como se tratou de um processo seletivo especial, ele resolveu se inscrever. Contudo, o vestibular se deu em apenas uma etapa; as demais etapas exigiam um memorial e uma declaração de vínculo de trabalho nas escolas públicas. O Professor 7 levou uma declaração da pastoral local, porém esta não foi aceita. Por conta da sua articulação política local, foi à Secretaria da Educação do município de Cruz das Almas e declarou que queria trabalhar na Educação de Jovens e Adultos de forma voluntária para acessar a declaração. O pedido foi aceito, a declaração foi emitida e ele foi inserido no curso.

Vivenciando uma situação diferenciada em relação aos demais colegas, o Professor 7, ao longo do tempo escola (que tinha duração de um mês), negociava as férias do trabalho na empresa fumageira para coincidir com um dos tempos-escola e assim poder participar das aulas em Salvador. Já no segundo tempo escola, que acontecia no meio do ano, ele faltava a algumas aulas para trabalhar. Compensava esse tempo no período do tempo comunidade, trabalhando à noite e em todos os sábados. Esse processo de negociação para assegurar a continuidade dos estudos e do trabalho não durou muito tempo, pois o Professor 7 afirma que, quando descobriu a lógica que movimentava a realidade em que estava inserido e desenvolveu a consciência em si, pediu demissão do trabalho e passou a se dedicar ao curso, conforme resposta apresentada no questionário de pesquisa, quando foi sugerido que falasse sobre a importância do curso na sua formação:

O Curso da UFBA, foi um divisor de águas em minha caminhada histórica, agradeço todos os dias esta oportunidade, gerada pelos movimentos de lutas pela terra. Eu, filho de agricultor do semiárido, e morador do Recôncavo baiano, rompi com o modelo tradicional de educação que não compreendia a realidade e a forma como o sistema capitalista organiza a produção da vida. Um educador popular que estava a serviço do agronegócio, e exploração do trabalhador na área fumageira, mesmo fazendo um trabalho de organização da classe pelo sindicato, não conseguia enxergar para além das aparências. No segundo ano do curso, já tinha deixado o trabalho de 16 anos no chão da fábrica, e se impregnado da necessidade de luta por uma sociedade sem classes sociais. Ver para além das aparências, verificar a fase invisível da lua, foi essencial para

compreender meu lugar nesta sociedade, e, de fato, a partir da educação escolar e luta no movimento social, vislumbrar uma nova possibilidade de organização da escola e da sociedade. O curso rompe com a visão reprodutivista e nos ajuda a elaborar possibilidades superadoras e emancipadoras da realidade. (Professor 7).

A sua atitude política e a síntese que faz nessa declaração estão muito coerentes com o indivíduo que a LEC desejou formar. Na atualidade, ele é o principal líder do Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, além de desenvolver atividades de formação de professores nos Programas Escola da Terra e Todos Pela Educação (TOPA). Na última formação do primeiro programa, ele trabalhou com professores do município de Campo Formoso, situado no norte do estado Bahia. No TOPA, por sua vez, vem desenvolvendo atividades em formação de professores nos municípios de Cachoeira, Cardeal da Silva, Jaguarari e São Sebastião do Passé. Além dessas atividades, também está sendo professor auxiliar da disciplina Educação em Ambientes não Escolares do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), embora não tenha vínculo empregatício com nenhuma instituição de ensino.

A Professora 5 é moradora do município de Amargosa (BA), tem 30 anos de idade e trabalha no Centro Territorial de Educação Profissional com cursos do PRONATEC e cursos das áreas de logística e saúde. Ela tomou conhecimento da seleção da LEC pela Secretaria da Educação de Amargosa. Fez a seleção porque estava na busca da formação no Ensino Superior, porém não sabia qual era a dimensão do curso. Ela, assim como outras colegas do município, foi inscrita no vestibular pela própria secretaria, e considera que a LEC/UFBA foi muito importante para sua formação, o que se justifica a partir do trecho que se segue:

Após a minha formação na LEC, houve uma grande mudança na minha prática pedagógica, quando iniciei os estudos na licenciatura já trabalhava no campo e tentava fazer um trabalho válido de fato para os alunos do campo, porém não tinha a formação e conhecimento específico, esse foi o principal motivo que me motivou a buscar a formação em educação do campo. Com a formação específica agora mudou em tudo a minha prática pedagógica, hoje vejo o meu aluno como um sujeito histórico, com isso o meu trabalho hoje é voltado para uma formação completa de homem e sociedade. (Professora 5).

Essa professora, em 2014, também foi formadora de professores pelo Programa Escola da Terra, no município de Campo Formoso.

A Professora 7 é moradora do município de São Felipe (BA) e tem 35 anos de idade. No ano em que a UFBA divulgou o vestibular para a LEC ela trabalhava como docente de um

projeto de alfabetização de jovens e adultos intermediado pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado da Bahia, vinculado à Secretaria da Educação do estado da Bahia. O projeto era denominado “Educar no Campo”. Por ter contato com algumas pessoas da extinta Diretoria Regional de Educação (DIREC), ficou sabendo do vestibular da LEC e se inscreveu. A aprovação foi convalidada com declaração de vínculo com a escola básica que foi emitida pela própria DIREC.

Na atualidade, essa professora desenvolve trabalho educativo na rede municipal de ensino do município de São Felipe na condição de coordenadora pedagógica de um núcleo escolar que está sendo constituído por oito escolas satélites. Contudo, como nesse município o fechamento de escolas do campo é uma política de governo, as escolas já foram extintas, mas as classes funcionam nos prédios que são denominados “salas avançadas”. Ela acompanha o trabalho dos docentes e cuida da formação continuada. Além disso, em 2014, também constituiu a equipe de formadores de professores do Programa Escola da Terra.

Para a Professora 7, o ingresso na LEC teve uma grande relevância, pois afirma que “essa formação me fez entender a lógica da organização da sociedade atual, a lógica de organização de mundo, sendo assim, hoje compreendo o contexto ao qual a classe trabalhadora está refém, principalmente a negação do conhecimento”.

A Professora 13 tem 47 anos e, desde o início 2015, após a aprovação num concurso público, passou a residir no município de Tanhaçu, situado no Sudoeste da Bahia, no Território de Identidade Sertão Produtivo.

No ano de ingresso na LEC/UFBA, a mencionada professora morava em Santo Antônio de Jesus (BA) e tinha dez anos de experiência com trabalhos sociais em uma organização não governamental (ONG), alfabetizando crianças que residiam nas ruas da cidade em que morava. Ela não tinha curso de Magistério, mas acumulava três anos de experiência na formação de jovens e adultos pelo programa TOPA, experiência que havia lhe dado o título de melhor alfabetizadora do programa no ano de 2007.

Soube da seleção do curso por uma colega que trabalhava na DIREC local. Fez os trâmites da seleção, mas, na segunda etapa, devido ao fato de não ter vínculo com a Educação Básica, condição exigida como critério para ingressar no curso, quase ficava de fora. Tal fato a fez passar três dias de plantão na entrada de Secretaria da Educação do Estado da Bahia na tentativa de conseguir a declaração. Como não conseguiu pelas superintendências, ficou de

prontidão na expectativa de pedir diretamente ao secretário, a pessoa que havia lhe entregado o título de melhor alfabetizadora. Diante dessa persistência e da justificativa do motivo, o secretário da educação do estado da Bahia conferiu uma declaração indicando que ela era formadora do TOPA e que tinha vínculo temporário com aquela secretaria.

A Professora 13, ao ingressar no curso, foi aprovada num processo seletivo de contrato temporário para professor no município de Maragogipe, no recôncavo baiano, onde residiu por quatro anos. Em 2014, fez parte da equipe de formadores do Programa Escola da Terra e desenvolveu atividades no polo de Vitória da Conquista (BA). Nesse período, foi aprovada no concurso público para professora do município de Tanhaçu, onde hoje é docente de classes multisseriadas.

Para explicar a relevância da formação na LEC/UFBA, a Professora 13 toma como referência a sua prática social inicial. Ela considera que, em decorrência do TOPA, já era leitora da obra de Paulo Freire, mas:

[...] meu limite residia no meu conhecimento teórico. Não dominava nenhuma teoria de conhecimento com profundidade, residia apenas em ideias fragmentadas. Daí o avanço da formação da UFBA no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Paulo Freire e suas ideias fantásticas me amadureceram quanto à minha postura de “olhar” conhecimento social, sentimento de pertença, etc., mas faltou a “autoridade do conhecimento sistematizado culturalmente produzido”. Quando eu falo de campo tenho que ter conhecimento de latifúndio, de migração campo/cidade, exploração, escravidão, terra, lutas sociais... Não posso ensinar os alunos a escreverem simplesmente o nome terra, então as ideias de Freire “em mim” encontravam os limites por ignorar conhecimentos clássicos que favoreciam o entendimento do porquê os movimentos sociais lutavam pela terra, do porquê eles não tinham a terra, minha visão ingênua desconhecia como se originou os latifúndios, ignorou porque ao invés de vítima o MST é titulado réu na sociedade capitalista. Porque a sociedade desconhece a gênese dos conflitos da terra, e porque no estado da Bahia muitas das grandes propriedades são terras devolutas, uma minoria concentra as terras produtivas, e essas pessoas, os grandes latifundiários, são os que elegemos e que fazem leis para manutenção desses latifúndios, essas perguntas não tinham resposta anterior à Licenciatura em Educação do Campo, creio que a maioria dos estudantes do ensino básico e superior não tem, a escola capitalista nega esse conhecimento, é uma forma de “anestesiá-los” os sujeitos do campo, a classe trabalhadora que, desconhecendo esses fatores igualmente eu anterior à UFBA, não tinha argumentos para a luta. Essa é a principal diferença entre a formação recebida no curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFBA e as ações desenvolvidas por mim na docência, na prática social anterior a essa formação humana crítica e teoricamente superior a todas que obtive até então. (Professora 13).

É notório que a Professora 13 declara a relevância do conhecimento que adquiriu com a leitura da obra de Paulo Freire, antes da LEC, mas compreende que a autoridade do conhecimento veio com a dimensão do entendimento da prática social a partir da consistência da

base teórica oriunda da LEC. Nesse sentido, explica, com autoridade, a questão agrária brasileira no movimento contraditório da prática social.

A Professora 14 tem 35 anos de idade e reside na zona rural de Cruz das Almas (BA). No ano em que a UFBA abriu a seleção de ingresso na LEC, ela, assim como a Professora 7, trabalhava como docente da EJA pelo projeto “Educar no Campo”. Soube da seleção pelo sindicato rural local. A mencionada professora declara que o que mais a motivou a fazer a seleção foi o fato de saber que a concorrência seria menor. Ou seja, iria concorrer só com pessoas que já tinham experiência no ensino e que ainda não tinham nível superior.

Em 2012, após aprovação em concurso público, a Professora 14 foi empossada e passou a fazer parte do quadro docente da rede ensino do município de Sapeaçu (BA), município vizinho a Cruz das Almas.

Na atualidade, a mencionada professora é coordenadora de um polo de ensino situado na zona rural. Esse polo é constituído por três escolas onde prevalecem as classes multisseriadas. No ano de 2014, a Professora 14 foi formadora do Programa Escola da Terra no município de Campo Formoso (BA).

Para essa professora, a formação na LEC/UFBA foi muito importante. Ela afirma o seguinte:

Depois da formação da LEC houve muita mudança no meu trabalho pedagógico. Pois antes eu não tinha uma visão crítica da realidade e todo processo histórico, sendo assim, meu trabalho era algo superficial sem entender a realidade. Hoje, posso dizer tenho um olhar crítico diante das coisas e busco levar sempre esses conhecimentos para as pessoas que estão ao meu redor. Afinal, a escola é lugar de tratar de diversas formações do ser humano e não apenas dos conhecimentos formais. (Professora 14).

A Professora 27 tem 42 anos de idade e reside na cidade de Mutuípe (BA). Soube do curso da LEC/UFBA pela Secretaria Municipal de Educação do município onde, desde 2002, ano de aprovação no concurso público, exerce a atividade de docente.

De acordo com essa professora, a Secretaria da Educação local inscreveu, no processo seletivo da LEC, todos os professores da rede que ainda não tinham a formação no ensino superior.

Ela relata que já foi presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Mutuípe por dois períodos. Também atuou como secretária de educação do município de Mutuípe, período em que implantou a coordenação de Educação do Campo na rede. Assumiu essa coordenação entre os

anos de 2012 e 2014; atualmente, é professora de língua portuguesa em uma escola municipal de Mutuípe, no período noturno, e coordenadora pedagógica no vespertino.

A Professora 27 compreende que a LEC foi importante para os professores-alunos que já tinham compromisso com as lutas sociais, pois alega que o município onde ela mora foi o que mais formou professores na LEC/UFBA, somando um número de dez professores. Contudo, observa que só ela e outra colega estão no enfrentamento e na luta pela implementação da Educação do Campo.

Para a referida professora, a formação inicial foi muito importante, pois

Antes o meu trabalho era fundamentado nas pedagogias do aprender a aprender: as pedagogias de projetos. Havia uma concepção que tinha que se esperar o tempo do aluno. O problema que esperava o tempo sem nenhuma intervenção pedagógica para que o aluno sáísse daquela condição. Hoje tem como base a pedagogia histórico-crítica e neste momento estou em conflito permanente. Sou coordenadora do CJR, com mais três colegas, a escola tentado colocar em prática a concepção pós-crítica, porém, a maioria do professorado é tradicional, conservadores. Estou no meio dessa miscelânea, tentando mostrar para meus colegas que o materialismo histórico-dialético explica os fenômenos tendo como ponto de partida o real concreto. A dialogicidade com a cultura acumulada historicamente favorece aos alunos o avanço teórico que a escola precisa garantir. (Professora 27).

Essa professora destaca a relevância da formação e da PHC, mas não deixou claro qual o salto que tal perspectiva de teoria pedagógica contribui na organização do trabalho pedagógico. Destaca as dificuldades que enfrenta no processo de implementação da Educação do Campo e salienta os conflitos existentes no que diz respeito ao contexto teórico.

Com base na exposição, nota-se que todos os professores que tiveram trabalho docente investigado nesta tese foram formadores do Programa Escola da Terra. Trata-se de um programa do Ministério de Educação que está situado dentro do PRONACAMPO, assim como o PRONATEC. O Programa Escola da Terra leva em consideração os dados do Censo Escolar e é voltado para escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. É constituído por quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores e de assessores pedagógicos que exercem a função de tutores, acompanhando o trabalho docente no âmbito das escolas; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013).

## 6.2 A RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO EDUCATIVO REALIZADO PELOS EGRESSOS DA LEC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Em abril de 2014, todos os professores egressos da LEC foram contactados pela pesquisadora desta tese para informarem onde estavam trabalhando e em quais atividades da docência estavam executando o trabalho pedagógico. Os resultados indicaram que dez professores estavam trabalhando com formação de professores para a Educação do Campo. Os espaços de formação eram: coordenação pedagógica de setores de Educação do Campo instalados nas secretarias municipais de educação, coordenação pedagógica de escolas situadas no campo, coordenação pedagógica de séries iniciais do ensino fundamental de redes municipais de ensino, formador de professor pelo TOPA e formadores do Programa Escola da Terra<sup>39</sup>. Considerou-se que esses professores tinham dado um salto bastante significativo, haja vista que, no início do curso, a maioria deles era regente de classes multisseriadas instaladas em escolas afastadas dos grandes centros, sendo que nenhum deles trabalhava ou já tinha tido alguma experiência com formação de professores.

Com base nesses dados, notou-se que, dos dez professores egressos da LEC que desenvolviam o trabalho docente com formação de professores, nove deles, além de trabalharem nos municípios de lotação profissional, também trabalhavam como formadores do Programa Escola da Terra. A partir de tal demarcação, acompanhou-se o trabalho de sete docentes nesses diferentes espaços, com o intuito de responder ao que foi proposto na tese.

### **6.2.1 A análise do trabalho pedagógico realizado pelos professores egressos da LEC/UFBA frente às conflitualidades socioespaciais**

No item 4.1 desta tese, delimitou-se o que se entende por trabalho, do mesmo modo que o subitem 4.1.1 demarcou o que está sendo chamado de trabalho educativo. Com base nisso,

---

<sup>39</sup> Trata-se de um programa do Ministério de Educação que está situado dentro do PRONACAMPO, assim como o PRONATEC. O Programa Escola da Terra leva em consideração os dados do Censo Escolar e é voltado para escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. É constituído por quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores e de assessores pedagógicos que exercem a função de tutores acompanhando o trabalho docente no âmbito das escolas; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2013).

analisamos o trabalho educativo realizado pelos professores egressos da LEC/UFBA com o intuito de identificar em que nível os instrumentos culturais apresentados no PPP do curso, identificados como instrumentos teóricos fundamentais para consolidar o projeto de escolarização da classe trabalhadora, se consolidam no âmbito da ação dos docentes. De acordo com o PPP/LEC/UFBA, a formação teve a meta de colocar o conhecimento científico a serviço da classe trabalhadora, especialmente da classe camponesa, para fortalecê-la no contexto da luta de classes. Sendo assim, o conhecimento trabalhado tinha como objetivo tático a consolidação de um professor que dominasse o conteúdo da sua área de conhecimento, mas também se apropriasse da base teórica do materialismo histórico-dialético, construísse uma formação política, desenvolvesse a consciência de classe e se inserisse nos movimentos de lutas populares na defesa de outro projeto societário e na luta pela reforma agrária, como já foi mencionado.

É relevante reforçar a compreensão de que, em razão da prática socioespacial ser carregada de historicidades, ela também é contraditória. Por isso, os processos sociais são concretizados em meio a tensões, conflitos e conflitualidades. O projeto de escolarização proposto pela LEC/UFBA foi implementado em meio a tudo isso, tal como tem sido o contexto do trabalho docente realizado pelos professores egressos do curso.

Com base nesse contexto, analisou-se o trabalho educativo realizado pelos docentes egressos da LEC/UFBA a partir de: domínio da teoria do conhecimento do materialismo dialético em si; teoria educacional em termos de projeto histórico e seus desdobramentos na concepção de homem e de educação; domínio dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na orientação do trabalho pedagógico; e trato dado à questão agrária enquanto estruturante da questão social no contexto do trabalho pedagógico. Feita esta análise do trabalho educativo, se estabeleceu relação com a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais de lutas populares na/pela terra, pontuando em que medida pode-se dizer, ou não, que os professores egressos da referida licenciatura estão contribuindo para a efetivação de um projeto de escolarização que visa enfrentar a questão agrária e, simultaneamente, o arranjo do espaço geográfico tecido pelo modo de produção capitalista. Dos seis docentes cujos trabalhos pedagógicos foram investigados, dois têm formação final da área de Ciências da Natureza e quatro em Linguagens e Códigos, conforme demonstrativo no Quadro 5.

**Quadro 5** – Professores pesquisados distribuídos por área de conhecimento de formação final

| <b>Professor(a)</b> | <b>Área de formação na LEC</b> |
|---------------------|--------------------------------|
| Professor 1         | Ciências da Natureza           |
| Professora 5        | Linguagens e Códigos           |
| Professora 7        | Linguagens e Códigos           |
| Professora 13       | Linguagens e Códigos           |
| Professora 14       | Ciências da Natureza           |
| Professora 27       | Linguagens e Códigos           |

Fonte: UFBA (2013).

Os dados aqui sistematizados foram levantados a partir da observação direta do trabalho docente durante o processo de formação dos professores no Programa Escola da Terra e nas redes municipais de ensino. Também foram realizadas análises nos planos de trabalho, nos relatórios de atividades desenvolvidas, nas entrevistas individuais e em questionário constituído por 25 questões abertas. O processo de pesquisa e de análise dos resultados foi conduzido com base em quatro categorias de análise. Cada categoria foi analisada a partir de critérios estabelecidos previamente, conforme demonstrativo sistematizado no Quadro 6. O trabalho pedagógico de cada professor foi submetido aos critérios de avaliação de cada categoria de análise de forma individual. A relação existente entre o trabalho docente e os elementos que constituem os critérios de avaliação foi sistematizada com base em três indicadores. Os indicadores classificam a dimensão qualitativa de cada categoria presente no trabalho pedagógico. Assim, quando o trabalho docente dos professores investigados foi submetido aos critérios propostos para avaliação e não apresentaram relação com o que está sendo avaliado, compreendeu-se que o professor não domina a categoria. Quando ele apresentou indicativos de que os critérios foram preenchidos de forma parcial, compreendeu-se que há um domínio de forma parcial. E quando o trabalho docente apresentou domínio de todos os critérios, compreendeu-se que o professor tem total domínio da categoria no contexto do trabalho pedagógico.

**Quadro 6** – Demonstrativo dos critérios avaliativos por categoria de análise

| <b>Crêterios avaliativos por categoria de análise</b>  |
|--|
| <b>Consistência da base teórica</b>  |
| Capacidade de constatar dados empíricos  |
| Explicar cientificamente considerando as determina es históricas   |
| Identificar as contradi es presentes nos processos socioespaciais  |
| Capacidade de ser judicativo e tomar decisão   |
| Conhecer o imediato, mediato e o histórico   |
| Reconhecer a luta de classes   |
| Apresentar possibilidades superadoras  |
| Compreensão da realidade como totalidade   |
| <b>Teoria educacional</b>  |
| Projeto histórico/sociedade  |
| Concep o de educa o  |
| Concep o de homem  |
| <b>Teoria pedagógica</b>   |
| Apropria o da pedagogia histórico-crítica na orienta o do trabalho pedagógico                                      |
| Apropria o da psicologia histórico-cultural na orienta o do trabalho pedagógico                                    |
| Entendimento da fun o social da escola frente   especificidade e natureza da educa o                               |
| <b>Questão agrária/agrícola</b>  |
| Identifica a concentra o da propriedade privada da terra como um problema social;                                  |
| Relaciona as questões sociais presentes no cotidiano escolar com a questão da concentra o da propriedade da terra; |
| Identifica a importância da agricultura camponesa na garantia da produ o dos alimentos consumidos no país          |
| Identifica os impactos do agronegócio no meio ambiente, nas comunidades tradicionais e na produ o de alimentos     |
| Reconhece as implica es da política de produ o agrícola do agronegócio na segurança alimentar                      |

Fonte: Elaborado pela autora.

O conhecimento que cada indivíduo singular possui   de extrema relevância para os processos socioespaciais, pois   ele quem direciona a tomada de decisões e a orienta o política que conduz a sua prática social. Contudo, a concep o que guia a prática social vai ser direcionada em favor da classe trabalhadora ou em favor do capital. A LEC/UFBA, como já foi mencionado, assumiu um compromisso político de formar professores para as escolas do campo com base no que foi demarcado pelos movimentos sociais de lutas populares. Porém, os professores formados pela LEC/UFBA, ao entrarem no curso, não conheciam a Educa o do Campo: se matricularam no curso em busca do título de licenciado, haja vista que já exerciam a docência, mas não tinham forma o em ensino superior. Por outro lado, nem todos os professores

que lecionaram no curso de LEC conheciam a Educação do Campo ou comungavam da matriz teórica que serviu de referência para a dimensão teórico-metodológica do curso. Ou seja, o curso foi estabelecido em meio a conflitualidades, tanto por parte dos docentes como por parte dos professores-alunos. Nota-se que formar professores é algo muito difícil, e isso se torna muito mais difícil quando a formação é fundamentada nos princípios da transformação social, pois a ofensiva do capital se faz presente de várias formas e em diversas condições.

#### 6.2.1.1 A consistência da base teórica

Para a Educação do Campo, a apropriação do conhecimento precisa ser fundamentada numa consistente base teórica, pois esta se torna arma necessária para o indivíduo compreender a realidade e elaborar proposições superadoras, uma vez que é a consciência quem direciona os processos de objetivação/apropriação na conjuntura da prática socioespacial. Como o conhecimento é expressão do acúmulo que a consciência do indivíduo possui, ele qualifica as funções psíquicas superiores. E, quanto mais qualificadas forem essas funções, mais possibilidades darão aos órgãos dos sentidos para captar imagens do real concreto o mais verdadeiro possível e refleti-las na consciência. Por isso, quanto mais conhecimento o indivíduo tiver, mais condições ele também terá para compreender a essência dos fenômenos socioespaciais na sua contradição.

Com base nessa explicação, deduz-se que, quanto mais conhecimento o professor tiver acerca dos processos socioespaciais contraditórios, mais condições ele terá de contribuir no enfrentamento da luta da classe camponesa. Assim, com base nas observações sistemáticas das aulas, nas entrevistas e na análise de documentos que foram produzidos pelos seis professores egressos da LEC, concluiu-se que, dentre eles, três demonstraram ter base teórica consistente, pois apenas estes conseguiram articular os fenômenos da prática social com a conjuntura histórica contraditória e conflituosa, relacionar o lógico e o histórico, explicar cientificamente considerando as determinações históricas, reconhecer a luta de classes e apresentar proposições superadoras, conforme sistematização no Quadro 7.

**Quadro 7** – Síntese das análises referentes à consistência da base teórica do trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA, 2015

| <b>Consistência da base teórica</b>                                | <b>P7</b> | <b>P5</b> | <b>P7</b> | <b>P13</b> | <b>P14</b> | <b>P27</b> |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Capacidade de constatar dados empíricos                            |           |           |           |            |            |            |
| Explicar cientificamente considerando as determinações históricas  |           |           |           |            |            |            |
| Identificar as contradições presentes nos processos socioespaciais |           |           |           |            |            |            |
| Capacidade de ser judicativo e tomar decisão                       |           |           |           |            |            |            |
| Conhecer o imediato, mediato e o histórico                         |           |           |           |            |            |            |
| Reconhecer a luta de classes                                       |           |           |           |            |            |            |
| Apresentar possibilidades superadoras                              |           |           |           |            |            |            |
| Compreensão da realidade como totalidade                           |           |           |           |            |            |            |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os vários exemplos que podem ratificar a afirmativa, aponta-se algumas transcrições de trechos das entrevistas, do questionário respondido por cada um dos professores, da síntese das observações empíricas do processo didático-pedagógico que conduziu as aulas e da análise dos planos de trabalho e dos relatórios de atividades.

O Professor 7, numa entrevista concedida em agosto de 2015, faz uma síntese das experiências formativas que vem desenvolvendo na defesa da educação. Dentre as várias constatações que já se tinha observado, considerou-se a transcrição que se segue como a que expressa maior riqueza de detalhes para justificar a presença da consistência da base teórica desse professor. A entrevistadora pediu para que o professor falasse sobre o trabalho que vem desenvolvendo na Educação do Campo. Um recorte expressivo da sua resposta é apresentado abaixo:

Eu gosto de brincar nas formações que eu faço por aí. Eu pego um lápis e pergunto: o que é mesmo isso aqui? Aí todo mundo responde que é um lápis, né! Mas depois de um debate! Da discussão! De questionar o que está passando pela construção! De como aquele lápis chegou naquele momento ali! A gente percebe que um lápis é muito mais do que um lápis. Um lápis é trabalho humano, que muitas vezes é trabalho explorado.  
[...]

Na formação de educadores do TOPA visitei quatro municípios da Bahia: Jaguarari, lá perto de Juazeiro; São Sebastião do Passé, num assentamento organizado pelo MST; Cachoeira, com quilombolas, ribeirinhos, marisqueiros. Negócio extraordinário!; E também fui em Cardeal da Silva, próximo a Entre Rios.

Começando pelo último. Fica situado numa região de eucalipto, grandes empresas multinacionais fazendo a exploração. E a gente percebe que de um lado uma riqueza imensa e do outro uma pobreza também imensa.

O desenvolvimento chegou pra aquele local segundo as ideias dos pactos socioeconômicos, mas não supera a pobreza. A pobreza continua lá! As pessoas morando em casas de taipa! Com pouca terra! Com saída do povo do campo pra cidade né! ...

E a gente fazia esta ligação na formação, mas como a formação é com base em Freire [...] levei meu material da formação da Escola da Terra para mostrar a eles que investigar, tematizar e problematizar significa superar o modelo atual de educação que eles estavam acostumados a fazer!

Vinculamos este processo de ensino deles, no dia a dia da Educação de Jovens e Adultos, mas para ele ler, escrever e letrar, mas não qualquer letramento, né! É aí que Saviani entra pra mostrar aquilo que está para além das aparências.

A empresa está lá trazendo riqueza, mas a mesma empresa que traz riqueza para o campo, está tirando o povo do campo. E neste município só tem uma escola no campo. Todas as outras foram fechadas. É uma política implantada desde 1998 para tirar o povo do campo, porque é uma terra produtiva.

[..]

As formações que eles tiveram na escola pública, não contribui, de fato, pra elevação do pensamento teórico! Pra entender! Pra compreender como esse grupo é organizado! Pra fazer discussão da sociedade capitalista que nega direitos! E aí eu dizia sempre a eles: nega direito de oportunidade, porque o direito está na Constituição Federal, né! Então a gente chegou no direito, a gente só não tem é oportunidade de acessar o direito que é garantido na lei. Uma lei que está pra garantir, mas não garante! (Professor 7).

O trecho da entrevista transcrito indica que, quando o professor chegou ao município para trabalhar, ele conseguiu ler a dinâmica da prática socioespacial contraditória e, ao mesmo tempo, também fez constatações, com base nos dados empíricos, das condições de exploração a que a população camponesa está submetida. Com base nessas constatações, ele analisou a prática social inicial e tensionou a conjuntura dos processos educacionais e escolares, as quais estão submetidas às lógicas determinantes do modo de produção capitalista. Nesse caso, está presente a política do Estado de fechar as escolas. O referido professor compreende que o fechamento de escolas é uma ação tática do Estado, em parceria com os interesses do capital, cujo intuito maior é esvaziar o campo e deixar as terras livres para o agronegócio.

É judicativo quando compreendeu que a perspectiva de formação de professores engessada na perspectiva do Paulo Freire, da forma como os idealizadores pensaram o programa, não dá conta de mexer na raiz das contradições socioespaciais. Ele deu um salto qualitativo ao convencer os professores de que os temas geradores podem ser usados como estratégias de pensar a superação do trabalho docente que estava sendo distanciada da conjuntura socioespacial, e, com

isso, associou-os aos passos da pedagogia histórico-crítica quando voltou para a prática social inicial num patamar qualitativo superior ao de quando saiu.

O fato de usar como metodologia a provocação, ao fazer os indivíduos em formação entenderem que um lápis é mais do que um lápis, demonstra que o professor busca a leitura do fenômeno lápis e analisa, para além da aparência, a essência do fenômeno de forma aprofundada em seu movimento real concreto, de modo que qualquer pessoa que estiver num patamar de formação qualitativamente inferior possa entender os processos de trabalho no contexto da prática social. Assim, entende-se que um objeto é natureza, que tudo vem da natureza, mas que, para chegar até a sociedade, depende do trabalho humano – trabalho no sentido ontológico do termo. Contudo, o conhecimento oriundo do trabalho humano tem se tornado exclusividade da burguesia. Isso revelou a capacidade que o Professor 7 tem para conhecer o imediato, o mediato e o histórico. Ele traz a teoria pedagógica, demonstra consciência de classe, tensiona a questão agrária, a formação de professores, a política de educação e o ensino escolar. Tais argumentos permitem concluir que a base teórica do Professor 7 está condizente com os princípios da Educação do Campo pensada pelos movimentos sociais populares de luta na/pela terra. Ele analisa os processos dentro das contradições, tensões, conflitualidades e historicidades. Nota-se a presença da questão agrária, da Educação do Campo e da formação de professores como territórios em conflito.

Assim, constata-se a consistência da base teórica do Professor 7 pelo fato de o pensamento e a prática social estarem acompanhadas pelo rompimento da pseudoconcreticidade, num movimento em que se evidencia que a realidade social é concretizada por meio das condições de produção e reprodução da existência social das pessoas, algo que, na sociedade, é marcado pela luta de classes. O processo de rompimento exige um esforço construtor de uma interpretação do real para que vá além de uma representação caótica do todo, típico das vivências cotidianas, chegando a ser compreendido como um todo que é desigual e combinado, conforme pensamento de Smith (1988).

Numa entrevista semiestruturada que foi concedida pela Professora 5 à pesquisadora desta tese, no que se refere às atividades pedagógicas, as quais foram submetidas à análise, constatou-se que a referida professora consegue averiguar dados empíricos, identifica as contradições presentes nos processos socioespaciais e reconhece a luta de classes. Contudo, a mesma ainda

apresenta dificuldades quando se trata de explicar cientificamente as diferenças e as contradições socioespaciais considerando as determinações históricas.

A Professora 5 identifica a Educação do Campo como um projeto de escolarização da classe trabalhadora. Ela salienta a importância de um ensino que dê condições para que a classe trabalhadora se entenda na luta de classes e se compreenda mediante o processo de barbárie que é oriundo das relações sociais capitalistas, pois acredita que

[...] a sociedade está pedindo socorro por conta das condições de pobreza e da exploração. As drogas e a violência que atrapalham a escola, não é de fora da escola, porque a escola é da/para a sociedade! E se temos uma sociedade doente, como é que teremos uma escola perfeita?! Bem! Ouço constantemente os colegas afirmarem que o problema de aprendizagem escolar é culpa dos pais e nunca compreendem que aquelas famílias são vítimas de uma exploração e degradação desumana. Como é que eles são culpados? Coloca-se a culpa nas vítimas e aplaudem o culpado. Quem é o culpado? A forma como o capitalismo se reproduz!

A Educação do Campo nasce dos movimentos sociais que desejam possibilidade de alterar a forma como a sociedade está organizada, mas dentro do sistema, vejo tão difícil disso acontecer! Eu confesso que não tenho peito pra enfrentar as pedagogias de projeto que chegam na escola. Trabalho numa escola de formação técnica para o capital. Faço o meu trabalho de sala de aula. Ainda não tenho força para questionar a concepção de Educação do Campo que está nos cursos do PRONATEC.

Eles são voltados para o conhecimento técnico, o aluno precisa se apropriar é do conhecimento técnico, o conhecimento da sociedade fica de fora. A cortina de fumaça que Saviani fala não abre. Mas acho que o que faço em sala de aula não é suficiente, eles continuam a ser entender a sociedade. (Professora 5).

Este foi o trecho considerado mais rico em detalhes para justificar as análises tecidas. Nota-se que, quando a Professora 5 desenvolve a crítica à escola, ela faz constatações empíricas que justificam o argumento de que o problema da sociedade também é problema da escola, chegando a propor superação. Identifica que o que está posto enquanto concepção de Educação do Campo no PRONATEC se distancia bastante dos pressupostos que embasaram a formação da LEC. A mesma consegue compreender as disputas nas concepções de Educação do Campo, entende a realidade como totalidade e é judicativa quando analisa e toma posição acerca do ensino que é desenvolvido na escola e que se apresenta enquanto processo e produto do trabalho alienado. Assim, ficou notório que a Professora 5 tem uma base teórica consistente; ela entende o método e declara uma posição de defesa da Educação do Campo a partir do trabalho que realiza em sala de aula.

No que se refere à Professora 7, com base na análise dos resultados alcançados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, foi possível notar que, em se tratando da base teórica, a mesma compreende que a realidade é contraditória, mas não consegue fazer o que Kosik (2011) denomina de *détour*, ou seja, ela não consegue entender que os processos sociais são produtores da própria realidade humana. Sua compreensão da realidade ainda é frágil quanto ao entendimento da mesma na dimensão da totalidade. Isso é identificado quando ela apresenta um entendimento de campo e cidade como par em oposição, em que a dialética dessa relação não é percebida. Na entrevista concedida para esta pesquisa, a referida professora enfatizou, por várias vezes, que a escola da cidade tem que trabalhar uma coisa e a do campo outra coisa. Tal afirmativa indica uma não compreensão acerca dos princípios da Educação do Campo, haja vista que o diferencial da Educação do Campo não está numa proposta de educação segregada entre sede de município e zona rural. O que está em jogo é, sobretudo, a necessidade de elaboração de uma proposta de educação que possa romper com a escola esvaziada de conhecimento e portadora de visão utilitarista do ensino, tendo em vista o entendimento das contradições socioespaciais e da questão agrária para a elaboração de ações superadoras.

A Professora 7 fala de fechamento de oito escolas do campo com muita naturalidade, não tem ação de enfrentamento e aceita a concepção de salas avançadas, ao que parece, como um progresso, quando deveria entender tal proposta como um retrocesso para a população camponesa. Na entrevista, relata que já falou com a Secretaria da Educação sobre a necessidade de se criar a coordenação de Educação do Campo, pois só assim essa concepção de educação poderá adentrar o município. No questionário, perguntou-se: “Como a Educação do Campo tem sido estruturada nos seguintes espaços de sua vivência: na rede oficial de educação? E na escola ou em outro espaço onde trabalha?”

No município de São Felipe (BA) ainda é de grande carência esse espaço, essa estrutura pensada e elaborada para atender as necessidades, para efetivar de fato a Educação do Campo. Uma vez que o município é eminentemente rural, onde os professores a maioria trabalham em escolas do campo, ainda não acontece a Educação do Campo, ainda não tem essa coordenação pedagógica específica. (Professora 7).

Mediante análise da fala da Professora 7, observa-se que em nenhum momento ela fez a crítica ou tensionou a posição do Estado. Sobre a defesa que faz acerca da necessidade de implantação de coordenação pedagógica em Educação do Campo, cabe questionar: será que a

implantação de uma coordenação pedagógica é a garantia da inserção da Educação do Campo em uma rede de ensino, justo no momento em que o secretário de educação afirma que fechará todas as escolas que têm classes multisseriadas? Acredita-se que não é. Em São Felipe não existe uma coordenação de Educação do Campo, mas como há uma professora formada pela LEC/UFBA coordenando um núcleo escolar, acreditava-se que havia a possibilidade deste núcleo já estar avançado em relação aos demais núcleos e mobilizado para o enfrentamento às ações da política do Estado. Segue abaixo depoimento da Professora 7:

Trabalho em um núcleo escolar localizado na zona rural, sendo que esse tem uma política de nucleação, composta por 8 salas avançadas com modalidade do multisseriado. É uma escola rural, porém, por a secretaria de educação ainda não ter uma coordenação pedagógica específica para a educação do campo, isso reflete diretamente dentro desses núcleos escolas, tornando o trabalho mais difícil por falta de estruturas. Diante disso, com base na minha formação e nos elementos teóricos e metodológicos apropriados no curso da LEC e da formação a partir da pedagogia histórico-crítica, desenvolvo um trabalho baseado nesses elementos, onde trago para os professores problematizações dentro da educação atual, dentro da educação do campo, a partir da conjuntura e da lógica do capital e como essas questões interferem dentro de nossas escolas e o porquê da necessidade da nossa formação nos posicionarem criticamente, pois a escola precisa desse professor crítico, que entenda o processo histórico a partir da apropriação dos conhecimentos e que leve o aluno a se apropriar dos conhecimentos para sua formação humana. (Professora 7).

No que se refere à estrutura defendida pela Professora 7, nota-se que a melhor estrutura foi dada a uma coordenadora pedagógica com 40 horas semanais. Mas, se o trabalho pedagógico não for fundamentado pelo domínio da base teórica, ele não mexe com as estruturas que estão impregnadas nos processos. Assim, não mobiliza a comunidade, não permite que os professores e os alunos entendam o que está por trás do fenômeno de fechamento de escolas no campo, processo disfarçado pelo discurso de preocupação com a qualidade do ensino, que traz impactos para a comunidade. A saída da escola tem sido a saída do Estado; é o distanciamento dos serviços públicos, inclusive de serviços públicos básicos como educação, água encanada, energia elétrica, melhoria das vias, dentre outros. A falta desses serviços também motivou a população a sair do campo, uma estratégia que acaba forçando a venda da terra pelo preço que os fazendeiros estabelecem. Com base nos argumentos levantados, adentrou-se o fenômeno para entender a sua essência. Ou seja, o fenômeno da prática pedagógica foi analisado por dentro do trabalho pedagógico desta docente, o qual é realizado no núcleo escolar Maria dos Anjos Andrade Lima, pertencente à localidade Terrão Dois.

Numa entrevista gravada, a pesquisadora insistiu e perguntou à Professora 7: O que você faz no teu espaço de trabalho na condição de coordenadora pedagógica? Em síntese, a resposta dada foi que ela não conseguia implementar a Educação do Campo, nem mesmo no espaço do trabalho educativo de formação dos oito professores.

Assim, a Professora 7 trata dos elementos teóricos metodológicos que conduziram o curso da LEC de forma abstrata. A mesma traz problematizações para a sua prática, mas estas são aleatórias. O que é chamado de realidade aparece no trabalho pedagógico em forma de fatos isolados, faz abstrações de correlação com a estrutura, mas não a explica cientificamente considerando as determinações históricas. Assim, não reconhece o imediato, o mediato e o histórico. A crítica é feita no sentido geral de crítica; por isso, não consegue constatar os dados empíricos e apresentar proposições superadoras.

A Professora 7 trata da teoria como um conjunto de informações que ela guardou na memória, mas essa teoria da qual ela fala não foi incorporada na consciência em forma de prática social. Por exemplo, ela fala do Estado como algo distante, não percebe que a escola é a presença do Estado. Não percebe que enfrenta cotidianamente as contradições postas pelo Estado, a exemplo da nucleação das escolas do campo e do fechamento das escolas do campo. A mesma não constata dados empíricos, mas reconhece que existe a luta de classes, embora não situe esta na prática social, pois não se coloca enquanto sujeito de classe. Fala do capitalismo como um ser onipotente que tem cor, massa, identidade e que não vive na Terra, mas que manda em tudo. Ela não o compreende como prática social, como uma lógica que orienta a forma como os processos socioespaciais são conduzidos. Ela ainda está na pseudoconcreticidade.

Mediante análises realizadas, ficou nítido que a referida professora quer fazer o *détour* – ela tem demonstrado interesse e vontade. Faz a crítica, não é idealista, nota-se uma tensão dela com ela mesma. Sabe que o homem é sujeito histórico e que a realidade é produção humana; apenas não entendeu o mundo da práxis humana, ou seja, não se colocou no mundo como sujeito histórico, como produtora da realidade humana. Ela ainda está olhando o mundo de fora, e, para fazer o *détour*, dependerá da apropriação do aporte teórico que, segundo Kosik (2011), se dá pela criação da verdade humana por meio de um processo em que o homem se entende como humano. Ou seja, essa professora precisa entender que ela também é produtora da realidade humana, mas, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si.

As análises da entrevista realizada com a Professora 13 demonstram que a mesma compreende a realidade como totalidade, o que leva à constatação de que esta já fez o *détour*. Ao citar um exemplo que demonstra o processo de superação da fetichização da pseudoconcreticidade, revela que isso só aconteceu no decorrer da formação na LEC. Esta professora, ao ingressar na LEC, tinha experiência de dez anos como educadora popular numa instituição assistencial na qual alfabetizava crianças em situação de rua. Ela afirma que sempre viu aquelas crianças apenas como “meninos de rua”. Porém, ao longo da formação na LEC, vai se apropriando de sólido conteúdo que vai lhe permitir extrapolar o senso da aparência, fazendo análise fundamentada da realidade.

[...] eu descobri que eles não eram meninos de rua, porque rua não cria crianças. Mas que eles eram olhados pela sociedade como aquilo que sujava a própria sociedade. Mas eu só descobri isso depois de uma leitura! E descobri que aquela situação está dentro de várias roupagens! Tudo em consequência do capitalismo que esmaga! Que empobrece a classe trabalhadora a ponto de ela se sentir ninguém! Mas eu só pude ver isto depois de uma teoria de conhecimento que explicava isso aí. (Professora 13).

Nota-se que a referida professora identifica a realidade como produção humana, mas também demonstra que compreendeu que a realidade é contraditória, conflituosa e demarcada pela luta de classes. O processo de alfabetização, que antes era práxis utilitária, passou a ser práxis humana. Houve a catarse: o pensamento sincrético se tornou sintético.

A pesquisadora, numa entrevista semiestruturada, pediu para a Professora 13 fazer relato sobre a formação na LEC/UFBA e o trabalho docente que ela está realizando. Neste relato, a mencionada professora reforça a importância de o docente ter o domínio teórico do conhecimento e cita um exemplo que vivenciou numa experiência de formação de professores. Ela conta que foi convidada para fazer um trabalho sobre aprendizagem escolar num curso de Pedagogia, e a instituição de ensino que a convidou para fazer o mencionado trabalho já fez o convite indicando que o curso estava fundamentado na perspectiva piagetiana. Assim, a professora convidada sinalizou que trataria do pensamento piagetiano, mas só aceitaria fazer o trabalho na condição de também poder apresentar a teoria de Vigotski.

Ela explica que precisaria trabalhar com os dois teóricos da psicologia educacional para que os professores cursistas identificassem os limites de um e a superação do outro. E, a partir daí, os professores que estavam em processo de formação fariam a escolha teórica. Com base

nesse desafio, ela faz um relato explicando cientificamente as diferenças existentes entre as abordagens de Piaget e Vigotski.

Vigotski diz que o ser humano é um ser social e que, à medida que ele se relaciona com a natureza, por meio do trabalho, ele modifica a natureza e se modifica. Ele se modifica porque nunca mais ele será o mesmo. E nesse desenvolvimento, ele começa a se desenvolver psicologicamente. Ele dá avanço! Mas não é só avanço psíquico pessoal, mas avanço para olhar a realidade do outro e fazer com que o outro levante também.

O que é que faz Piaget? A gente percebeu que ele coloca o professor um pouco acomodado em frente à sua função social! E diz que o aluno é sujeito de si mesmo! Ele pode avançar! Ele é o autor do seu próprio conhecimento! E aí, com isso, a gente percebeu que se eu estou numa sala de aula e eu não sei o que fazer... Se eu não sou autor daquela história ali! Qual é a motivação que tenho pra ser professor?

Então a gente falava isso e elas perceberam!

Você vai ser pedagoga? Sim! Mas se você não vai ensinar seu aluno porque você vai ser pedagoga?

Por que você estudou oito, dez anos e ele está na 5ª série? Por que eu posso dizer que ele é autor do seu próprio conhecimento?

Mas isso só veio depois que a gente domina o que Saviani na pedagogia histórico-crítica diz sobre a questão do desenvolvimento não só do psiquismo, mas do desenvolvimento da aprendizagem! Quando ele fala que o professor tem o domínio do conhecimento. Não é que a gente vai rotular que o professor é todo mandão, é superior ao aluno no sentido de ser humano! Não é isso! Mas o professor tem uma responsabilidade social perante aquele aluno que está iniciando sua vocação! Ou invocação (como eles dizem)!

Para Saviani, um desenvolvimento psíquico que vai dar condições dele ser um profissional ou um ser humano emancipatório, que ele vai olhar a história e refletir da história e transformar sua história.

Então por isso, eu tenho que ser, naquele momento, o par mais desenvolvido. O que vai promover, a partir da periodização do conhecimento que ele se encontra, passos que vão possibilitar os saltos qualitativos desse aluno.

Mas eu não domino! Eu não vou saber fazer isso.

Então é o que acontece quando as pedagogias de projetos vêm! Eu vou ser uma presa fácil.

[...]

Eu descobri que o professor empobrecido de uma teoria, o professor que não domina o conhecimento, ele é refém de todos os projetos que entram na escola. E estes projetos vêm para esmagar o próprio alunado.

[...]

O professor que domina! Ele não domina só a pedagogia histórico-crítica, ele precisa dominar outras teorias, porque ele tem que falar de todas para saber e julgar a que é mais adequada para si. (Professora 13).

Não só neste trecho, mas em todo o trabalho que é realizado por esta professora, ela identifica, com muita propriedade, a dimensão ontológica do ser social, pois a realidade é, para ela, uma construção social. Assim, demonstra capacidade para constatar dados empíricos com base em explicações científicas, que são referenciadas nas determinações históricas. Posicionou-se a partir de uma atitude judicativa no momento em que toma a decisão de só aceitar trabalhar na condição de poder confrontar a teoria de Vigotski e a de Piaget frente à realidade da escola

concreta, apontando os limites e possibilidades superadoras a partir das explicações científicas. E, nessa explicação, ela coloca a relevância do trabalho docente e da formação do professor para conduzir o trabalho pedagógico na condição de par mais elevado.

Contudo, ela faz uma síntese de todo o depoimento tecendo uma crítica, no sentido de analisar as implicações socioespaciais que são produzidas quando o professor não domina um conhecimento teórico que o permita entender a realidade. Quando o professor não rompe com a pseudoconcreticidade, o trabalho pedagógico não está a serviço da humanização, mas da alienação. Nesse sentido, o trabalho pedagógico parte de atividades aleatórias e a realidade na qual age o professor não é a realidade concreta, mas uma realidade fetichizada. Sendo assim, mediante esse processo, fica posto que “o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 2011, p. 28).

Logo, o professor que não tem conhecimento da natureza e da especificidade da educação enquanto processo de humanização, por ter práxis utilitária, “é refém de todos os projetos que entram na escola”. Assim, a Professora 13 aponta os impactos que o problema da formação do professor traz para a escola e para a classe trabalhadora, haja vista que, quanto menos a classe trabalhadora se humaniza, mais próxima da barbárie ela se encontra. E foi em tal conjuntura que a Educação do Campo foi construída. Com base nos argumentos e nas explicações tecidas, conclui-se que o trabalho educativo da Professora 13 é realizado por meio de uma consistente base teórica.

A pesquisa do trabalho docente da Professora 14, semelhante ao que foi realizado com os demais professores, foi acompanhada pelos mesmos instrumentos de coleta de informações e de análise dos dados coletados. E, em todos os instrumentos aplicados, não foi possível reconhecer nenhum indicativo de que ela esteja realizando um trabalho docente baseado em uma determinada teoria. Na entrevista gravada ela não conseguiu falar do trabalho que realiza, senão dizer que, como coordenadora pedagógica, ela é apoio para os professores. Quando questionada, na entrevista semiestruturada, sobre a relação entre a formação na LEC e a implementação da Educação do Campo no trabalho pedagógico, afirmava que não conseguia responder àquela pergunta.

No questionário, ela respondeu que:

Na escola a Educação do Campo já está sendo estruturada através de alguns programas, como o PRONACAMPO, que são programas vinculados ao FNDE e ao MEC e visam

fortalecer a educação no campo. Esses programas chegam até nós através do Programa Nacional do Livro Didático para campo, através do transporte escolar que é ofertado para transportar os alunos do campo para a cidade, o fortalecimento da merenda escolar através da agricultura familiar, entre outros. (Professora 14).

Constatou-se que essa professora não se apropriou da teoria que sustenta a concepção de Educação do Campo. A mesma associa a Educação do Campo aos programas de educação estabelecidos pelo governo, sobretudo aqueles gerados na escala federal. No entendimento que traz acerca da Educação do Campo, acaba não identificando a luta histórica da classe trabalhadora camponesa, organizada em movimentos sociais de lutas populares, que tensiona a concentração da propriedade privada da terra, que questiona o projeto de sociedade capitalista e que contesta a proposta da escola burguesa que é oferecida para a classe trabalhadora.

A referida professora não apresenta, em nenhuma das atividades, indicativos de que tem uma base teórica que sustente o seu trabalho. Os planos de trabalho e os relatórios das atividades que foram realizadas pela mencionada professora são textos descritivos, não expressam uso de nenhuma categoria teórica, a realidade é uniforme, não há conflitos nem luta de classes. Os fatos são isolados, não há um entendimento da prática social. Um exemplo nítido está presente em um dos relatórios de formação do Programa Escola da Terra. A professora relata o procedimento realizado, apresentando uma sequência de fatos, não traz nenhum posicionamento sobre o que foi feito, sobre os conceitos trabalhados ou sobre as devolutivas dos debates. Não faz nenhuma constatação sobre as contradições socioespaciais da sociedade concreta, perspectiva que denota a prevalência de trabalho alienado, pois segue o que é estabelecido pela Secretaria de Educação do município, ou por outras instâncias, a exemplo do que foi estabelecido pela coordenação do Programa Escola da Terra. Com isso, a referida professora demonstrou em seu trabalho pedagógico um predomínio na execução de atividades que não possibilitam sequer uma aproximação com os instrumentos teóricos e práticos que lhe permitiria superar a realidade.

Num dos tópicos do questionário de pesquisa, interrogou-se: como você organiza o trabalho pedagógico? Como insere o contexto sociopolítico da comunidade?

Através da função social do coordenador: com reflexões sobre a relação educador e educando no processo ensino-aprendizagem; em projetos de intervenção, sequências didáticas; planejamento e acompanhamento escolar; o currículo numa articulação entre a teoria e prática e avaliação para as aprendizagens dos educandos. O contexto sociopolítico e agrário da comunidade é inserido através das ações desenvolvidas. (Professora 14).

A resposta foi conduzida por um amontoado de palavras que não dizem como o trabalho está sendo realizado. A falta de argumentos para explicar como o trabalho é realizado entra em consonância com a falta de conteúdo do mesmo. Nesse caso, o trabalho educativo não está sendo desenvolvido com base em um suporte material. As ações são aleatórias, não há visão que possibilite um trabalho humanizador. Nesse contexto de ensino e de escola, remete-se a pensar sobre o que Saviani (2005) analisa a respeito do papel da escola. Considerando que os indivíduos da espécie humana não nascem humanos, eles precisam ir para a escola “para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2005, p. 7). Mas é possível acontecer semelhante aprendizagem quando o trabalho educativo é conduzido por práticas esvaziadas de conhecimento? De acordo com Saviani (2005), a dimensão da qualidade da consistência de uma prática depende da consistência da teoria que a embasa. Assim, uma prática só é transformadora quando existe uma elaboração teórica que proponha formas da transformação.

Nesse contexto, o trabalho docente é alienado e distante da prática social; as atividades de ensino são pensadas para um indivíduo deslocado da sua prática social, que não enfrenta o conflito e que, portanto, não é visto como um sujeito histórico, até porque a prática da professora demonstra que ela também não se vê como sujeito histórico: suas ações são distantes da realidade concreta, sem objetivo que seja determinado a partir do seu pensamento, e as demandas oriundas do dia a dia é que direcionam a ação. Nota-se que, apesar de ser coordenadora, a Professora 14 não tem claro qual é a função do coordenador pedagógico no espaço escolar.

Mas por que essa professora não se apropriou do arcabouço teórico que conduziu o curso de LEC para implementar a sua prática? Numa conversa após a entrevista, a professora revela que sabe que não faz a Educação do Campo, mas não faz porque não sabe. Ela disse que era muito difícil, não leu o suficiente durante a formação e confessa que conduziu o curso à “carona dos colegas” que realizavam os trabalhos acadêmicos junto com ela. Alegou que nos tempos escola era tudo muito corrido, as aulas eram concentradas em todos os turnos, ao mesmo tempo em que não se sentiu estimulada para ler nos tempos comunidade. Ela diz que não se apropriou do “espírito” do curso tanto quanto alguns colegas. Portanto, o trabalho educativo realizado pela Professora 14 não atendeu a nenhum dos critérios levantados para avaliar a consistência da base teórica, pois nota-se que ele está alheio à existência de qualquer base teórica.

Passa-se agora à análise do trabalho educativo da Professora 27. Quando este foi submetido aos instrumentos de investigação, foi possível constatar coerência e consistência da base teórica. Observou-se que havia, na prática do professor, coerência entre o que fazia, escrevia e falava. Identificou-se que a base teórica que sustenta o trabalho dessa professora está fundamentada no materialismo histórico-dialético, e que a mesma fazia uso do instrumental de maneira bastante consistente. Assim, demonstra capacidade de constatar dados empíricos e explicá-los cientificamente, considerando as determinações históricas. Constata-se, com isso, que a professora expressa uma apropriação de conhecimento acerca do imediato, mediato e do histórico, reconhece a luta de classes, compreende a realidade como totalidade, apresenta possibilidades superadoras e tem capacidade de ser judicativa para tomar decisões em favor da concepção de Educação do Campo e de projeto de sociedade. Assim sendo, ela compreende que:

A educação é condição para o indivíduo se transformar em ser social, sujeito social que age, interpreta e transforma de forma qualitativa sua realidade. Mas, pelo motivo dos indivíduos não nascerem humanizados, e dependerem de condições e de ações desenvolvidas por nós humanos para se humanizarem, e de termos, por outro lado, uma realidade que esmaga e explora e aliena. Por conta disso, nota-se que a humanização dos indivíduos que ainda não foram humanizados está comprometida. O homem é ser histórico, ele que se faz homem, trata-se de uma ação consciente, mediada pelo trabalho, na relação com a natureza. Mas, quando a lógica hegemônica retira destes indivíduos todas as condições, inclusive a condição de trabalhar, ou seja, a capacidade de usar as estruturas mentais superiores, retira as condições de humanização que é trocada pelo trabalho alienado e pela escola alienadora. Isso compromete historicamente a própria realidade humana. O trabalho educativo fundamentado no pensamento materialista passa a ser necessário e urgente! Ele garante aos indivíduos humanos desumanizados a possibilidade de se humanizar. Conforme Saviani (1991), faz-se necessário um pensar crítico, considerando as relações existentes entre educação e sociedade, de forma que não se desassocie a prática social da prática educativa. (Professora 27).

A transcrição acima foi extraída do questionário de pesquisa de campo, no item em que a Professora 27 fez um relato escrito sobre o que entendia por educação. Tal concepção se faz presente em todas as ações do trabalho docente da professora. Ela expressa a concepção de educação, de trabalho educativo, de processo de humanização e, daí, destaca o papel da escola através de um ensino que permita aos indivíduos se humanizarem. A mesma demonstra capacidade de constatação de dados empíricos e afirma que, se a escola não caminhar no processo de humanização, pode comprometer a realidade humana. Nessa perspectiva, entende-se que a realidade humana, por ser produzida pelo trabalho humano, “é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem”

(KOSIK, 2011, p. 23), mas quando o ser humano é eximido de se humanizar, ele não entende o processo que permeia a construção da sua vida. E, numa sociedade de classes, onde uma classe controla o processo de humanização da classe que é dominada, a relação social estabelecida é marcada por um processo que impede que a classe dominada saiba que também é capaz de se produzir. Esse conhecimento é a chave da busca de outro projeto histórico. Então, a humanização é a possibilidade de se tornarem sujeitos históricos; para isso, a prática educativa não pode ser deslocada da prática social. O que é que a realidade diz? A classe trabalhadora não está sendo humanizada no que se refere à especificidade da educação escolar. Qual é o papel do trabalho educativo? Qualificar os órgãos do sentido do indivíduo e transmitir o conhecimento que foi produzido pela humanidade para que este indivíduo possa se humanizar. Assim, se o professor não souber disso e, conseqüentemente, não se apropriar de aportes teóricos qualificados que sustentam a prática docente com vistas à elevação do pensamento do aluno, o processo de humanização da classe trabalhadora ficará comprometido.

Assim, “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade” (KOSIK, 2011, p. 54). Nesse sentido, se a escola não garante o conhecimento da classe trabalhadora, acaba pondo esta como refém da burguesia e dos interesses do capital. O que se justifica, conforme pensamento de Santos (2005) transcrito no segundo capítulo desta tese, quando ele diz que o mundo está aos olhos da sociedade como um fato, porém é mascarado pelas condições que foram geradas. Numa sociedade de classes em que a economia se baseia na insensatez da exploração do homem pelo homem e pela concentração da natureza nas mãos da classe dominante, a ordem social apenas se mantém porque a ideologia se intromete para garantir isso.

Assim, “o mundo ‘mundial’ se apresenta aos seus observadores, que são também seus personagens, como algo de incompletamente compreensível, ao menos para os indivíduos desarmados, que são a maioria” (SANTOS, 2005, p. 236). A arma da classe dominante que aniquila esses indivíduos, que lhes tira as possibilidades de enxergar a realidade concreta, no sentido contraditório do termo, se chama escola pública. E isso acontece em decorrência da forma como o trabalho docente é conduzido e pela concepção de escola que é planejada pelo Estado, com base nas ideias do capital. Esta é a escola que nega o conhecimento aos indivíduos da classe trabalhadora, negando, assim, as possibilidades de romper com a pseudoconcreticidade para que

os indivíduos possam enxergar a realidade enquanto sujeitos históricos, criadores da realidade humana na conjuntura de lutas de classes. O acesso a tal conhecimento pode gerar reação frente às condições de subsunção e exploração que os indivíduos da classe trabalhadora estão submetidos, não lhes permitindo entender a base dos processos socioespaciais da sociedade capitalista.

A Professora 27 relata, em um dos instrumentos de pesquisa, a importância da formação para que ela pudesse atingir a capacidade teórica de interpretar a realidade e conduzir o trabalho pedagógico, conforme trecho que segue:

Antes o meu trabalho era fundamentado nas pedagogias do aprender a aprender: as pedagogias de projetos. Havia uma concepção que tinha que se esperar o tempo do aluno. O problema que esperava o tempo sem nenhuma intervenção pedagógica para que o aluno saísse daquela condição. Hoje tenho como base a Pedagogia Histórico Crítica e neste momento estou em conflito permanente. Sou coordenadora do CJR, com mais três colegas, a escola tem tentado colocar em prática a concepção pós-crítica, porém, a maioria do professorado é tradicional, conservadores. Estou no meio desta miscelânea, tentado mostra para meus colegas que o materialismo histórico-dialético explica os fenômenos tendo como ponto de partida o real concreto. A dialogicidade com a cultura acumulada historicamente favorece aos alunos o avanço teórico que a escola precisa garantir. (Professora 27).

Nota-se que os professores são tradicionais no sentido de serem conservadores, de não se comprometerem com a transformação social, haja vista que a escola é burguesa. Além disso, a Professora 27 afirma que o cotidiano escolar é marcado fortemente pelos impactos das tendências pós-modernas na educação, mas coloca-se na defesa de um projeto de superação. Contudo, reconhece que o conflito existente no espaço escolar não é fator limitante para efetivar o projeto de escolarização da classe trabalhadora. Reafirma-se que Educação do Campo e formação de professores são territórios disputados. Encontra-se, de um lado, o que Freitas (1995) denomina pedagogias do capital; de outro, a luta pela inserção de uma base teórica que dê condições à classe trabalhadora de abrir a “cortina de fumaça” que a separa do conhecimento em si.

Diante da análise acerca da consistência da base teórica presente no trabalho dos docentes egressos da LEC/UFBA investigados no processo de pesquisa que deu origem a esta tese, compreende-se que o domínio de uma teoria, e, sobretudo, o domínio de uma teoria que dê condições do indivíduo entender o real, ler o real, se entender no real e posicionar-se politicamente na conjuntura contraditória da luta de classe é condição indispensável para o

processo de ensino que tem como meta desenvolver as condições necessárias para que os indivíduos efetivem o seu processo de humanização. Sabe-se que a realidade é tensa, contraditória e conflituosa; por isso, o indivíduo não pode ser ingênuo, deslocado do mundo real. Desse modo, quando o indivíduo não entende os processos socioespaciais, ele também não se entende como ser social; assim, naturaliza as questões que permeiam a realidade e não identifica caminhos para a superação.

Na investigação do trabalho docente quanto ao quesito base teórica, a intenção da pesquisa foi avaliar a consistência da teoria que fundamenta o trabalho do professor no intuito de orientar o trabalho pedagógico. Já que Educação do Campo é enfrentamento, este tem que ser estabelecido com um forte referencial teórico que permita a compreensão das relações sociais e a formação de compromisso com a classe trabalhadora. Assim, partiu-se do princípio de que todos os professores pesquisados tinham uma base teórica como fundamento do trabalho docente. Sendo assim, a análise se daria no sentido de entender se esta seria consistente ou não.

Contudo, diante do que foi analisado, constatou-se que a Professora 14 realiza as atividades profissionais de forma aleatória. Coloca-se como executora de tarefas, com um trabalho que não têm um determinado horizonte. Por outro lado, ficou evidente que a Professora 7 encontra-se num patamar mais elevado em relação à Professora 14, pois aquela demonstra ter conhecimentos da existência de uma teoria que possa orientar seu trabalho, embora não tenha conseguido adentrar o mundo do real concreto para realizar a superação do seu próprio pensamento. Foi constatado que um grupo de professores apresentou, em sua prática docente, uma base teórica consistente. São eles: Professor 7, Professora 5, Professora 13 e Professora 27. Estes professores expressam, em sua prática, domínio do materialismo histórico-dialético como método e como teoria do conhecimento, o que lhes permite desenvolver um ensino fundamentado na realidade concreta, contrário ao processo de alienação e em favor da humanização. Assim, pode-se constatar que não é possível existir trabalho humanizado quando o indivíduo que trabalha para humanizar ainda não alcançou as condições que permitem efetivar essa humanização.

#### 6.2.1.2 A concepção de teoria educacional

De acordo com Freitas (1987), a teoria educacional refere-se a uma concepção de educação que está apoiada em um projeto histórico. O projeto histórico é o nome dado ao modo

de organização social da vida, quer dizer, “a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar (já que todos defendemos a transformação social) e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes” (FREITAS, 1987, p. 122). Por isso, essa teoria discute as relações entre educação e sociedade a partir de uma concepção de homem que se quer formar para atender às especificidades da sociedade.

Considerando as implicações socioespaciais que são postas pela classe dominante, é notório que se convive com concepções divergentes de projeto histórico. Cada projeto evidencia formas de organização social que atendem aos seus propósitos. Com base nessa constatação, observa-se que a Educação do Campo nasce da luta de classes como tática da classe trabalhadora camponesa, em consonância com a classe trabalhadora como um todo, a partir dos movimentos sociais populares de luta na/pela terra, com o objetivo de construir um projeto de sociedade que se contraponha ao projeto do capital, o projeto vigente. Assim, a Educação do Campo tem como meta efetivar um projeto de educação que possa contribuir com a formação humana, para que o homem humanizado possa entrar na luta por outro projeto histórico. Isso indica posição política, o que implica uma prática social diferente; por isso, implica também mudanças na prática espacial.

Com base nessa realidade, a pesquisa desta tese investigou, no trabalho docente dos egressos da LEC/UFBA, a concepção de projeto histórico atrelado ao projeto de sociedade que orienta a concepção de educação e de homem, tendo em vista o plano tático que está inserido na Educação do Campo e que deu origem à LEC, considerando historicidades, contradições, tensões e lutas. O olhar não foi direcionado para um elemento específico, mas levou em consideração a relação entre os fenômenos observados.

O resultado da análise da consistência da base teórica entra em consonância com os resultados da teoria educacional. Os professores que têm domínio da base teórica também dominam as demais teorias; por isso, a prática pedagógica apresenta-se num patamar qualitativo superior.. Isso pode ser evidenciado, inclusive, a partir de fala apresentada pela Professora 13, quando afirma que “o professor que domina! Ele não domina só a pedagogia histórico-crítica, ele precisa dominar outras teorias, porque ele tem que falar de todas para saber e julgar a que é mais adequada para si”.

As concepções de projeto histórico/projeto de sociedade, de projeto de educação e de homem que se apresentam no trabalho pedagógico do Professor 7 e das Professoras 13 e 27

asseguram os princípios da Educação do Campo. Os referidos professores compreendem projeto histórico numa perspectiva de superação do projeto societário vigente. Pontuam as implicações deste projeto para as condições de exploração e dominação vivida pela classe trabalhadora. Contudo, o Professor 7 define qual é o projeto de sociedade que ele defende e vai além: deixa evidente que quem vai produzir a sociedade que ele almeja é ele mesmo, é o próprio homem – não será uma dádiva, mas uma construção social. Enquanto a Professora 13 se deteve a pontuar as implicações do projeto capitalista sobre a classe explorada, a Professora 27 foi direta: “o projeto histórico é o projeto de sociedade que se deseja ou que é constituída a partir de concepções, princípios e fundamentos que acreditamos”.

A Professora 7, apesar de não se aprofundar em termos de inserção no conteúdo, sabe o que é projeto histórico e menciona a necessidade de existência de um projeto superador. Mesmo que ela não o visualize na prática socioespacial, tem o conceito presente na memória. A Professora 14, por sua vez, demonstra não entender o conteúdo social que é representado pela expressão do projeto histórico.

A concepção de projeto histórico direciona a concepção de homem e de sociedade que se deseja construir a partir do trabalho docente. Ou seja, a forma como o trabalho pedagógico vai ser conduzido depende da concepção do projeto de sociedade que se deseja construir. Assim, antes de entrar na tática, é preciso ter clareza do nível estratégico, pois, quando a estratégia não é bem definida, surgirão problemas na tática e esta ficará sem rumo, sem uma ação associada a um projeto de sociedade. Tal entendimento deixa claro que a escola também deve ser pensada a partir do projeto de sociedade que se deseja construir. Assim, quando a escola é pensada a partir dela mesma, há um erro na estratégia que se desdobra na efetivação de vários erros táticos. Isso enfraquece o projeto histórico da classe trabalhadora, pois impede a apropriação dos instrumentos necessários ao processo de humanização. O Professor 7, juntamente com as Professoras 13 e 27, por terem definição e compreensão da concepção teórica e do projeto histórico no movimento da prática concreta, destacam a relevância da educação para a humanização do homem. Estes professores defendem uma educação que supere a leitura aparente da realidade e permita ao aluno conhecê-la na sua concretude. Defendem também um conhecimento que possa qualificar os órgãos dos sentidos para o aluno descobrir o que não está tão evidente nos fenômenos sociais, e assim entender que processos sociais são produtores de processos espaciais. Essa compreensão se

dá a partir da superação da pseudoconcreticidade; tal superação é condição de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e de inserção na luta de classes.

As respostas desses três professores colocam a relevância e a especificidade da educação como possibilidade de humanização e de ruptura com a ordem hegemônica. Eles entendem que a formação do indivíduo “é a possibilidade de ruptura do modelo social existente, é a possibilidade do homem tomar seu mundo nas mãos para atuar nele, é a possibilidade de uma sociedade sem classes sociais, educação chave da evolução da espécie humana no seu mais avançado processo de humanização” (Professora 13,).

Mas isso só é possível se os processos de ensino forem conduzidos por homens que já são humanizados, fato que ainda não aconteceu com as Professoras 7 e 14. Assim, as respostas destas indicam que não conseguem entender a educação na prática social, pois elas fazem abstrações (a Professora 7 encontra-se com ideias mais elaboradas, mas a Professora 14 não saiu do senso comum).

As constatações levantadas com base nas respostas dos questionários foram confirmadas nos dados obtidos pelos outros instrumentos de pesquisa, principalmente nos acompanhamentos ao trabalho docente. É notório como os três professores que dominam a dimensão na prática social conseguem mobilizar os alunos, fazer um movimento do pensamento articulado com os dados empíricos, trazer a análise de conjuntura e possibilitar um debate com base no real concreto, destacando a importância da classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento como estratégia de organização em defesa de outro projeto societário.

No último módulo da formação de professores do Programa Escola da Terra, em dezembro de 2014, na cidade de Campo Formoso, na conclusão das atividades, a sala do Professor 13 foi dominada pela emoção dos professores que estavam em curso. Um professor cursista fez a seguinte intervenção:

– Professor! Muito obrigado! O senhor me salvou!

O Professor 13 perguntou:

– Por quê?

O professor-cursista respondeu:

– Porque agora eu sei o que é a educação e qual é o papel do trabalho educativo! Eu ia pra sala de aula sem motivo, ia dar conteúdos aleatórios, agora eu sei qual é o meu papel.

Esse diálogo indica que a formação docente e o ensino precisam ter sentido e estar em consonância com o projeto histórico da classe trabalhadora, pois trabalho alienado é diferente de trabalho humano consciente. Trabalho alienado não é trabalho, é reprodução, enquanto trabalho humano é atividade consciente que tem um propósito a curto, médio e longo prazo, um propósito social e histórico.

A Professora 5 também é bem articulada, mas não entrou no campo do enfrentamento, pois ela se limita ao conteúdo didático do trabalho e não entra na prática socioespacial com muita frequência. As aulas da Professora 7 são centradas no roteiro que ela leva e nos textos de apoio. Em todas as aulas desta professora que foram observadas, os conteúdos tratados tinham sido sistematizados em forma de slides, e o centro da discussão foi o texto de apoio, sem articulação com a prática social. Já a Professora 14 conduzia as aulas lendo os slides. Era o slide pelo slide; não havia intervenções e muitos professores-cursistas faziam outras atividades em paralelo, enfim, era uma atividade burocrática e não uma aula.

Tais dados remetem às ideias de Saviani (2005). Este autor destaca a relevância da educação como processo de trabalho e para o processo de trabalho. Ora, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar as ideias que vão guiar as ações. Para que vou fazer? Como fazer? Por que vou fazer? Mas, para conseguir o planejamento prévio, ele precisa entender a realidade concreta, pois suas ideias têm que ser reais. Para fazer com que a representação do real seja refletida na consciência do indivíduo, ele precisa ter conhecimento do mundo, dos processos socioespaciais, das tensões, das conflitualidades e contradições, o que qualifica os órgãos do sentido para “radiografar” o que não está aparente nos fenômenos superficiais. Ele precisa saber quem é ele no espaço e na conjuntura das classes sociais.

A realidade concreta se transforma em realidade pensada por meio do conhecimento, pelo acesso à produção que já foi sistematizada pela humanidade, pela ciência. Esse processo advém do que Saviani (2005) chama de trabalho não material: a produção do saber oriundo do trabalho educativo. É a ação orientada do ensino que vai direcionar o indivíduo para que ele transforme os órgãos do sentido numa espécie de “tomógrafo” qualificado, para captar a realidade em que os processos sociais acontecem, transformando-os em conhecimento na consciência. É por isso que o trabalho educativo está no campo do trabalho não material, mas com uma especificidade em relação a outras produções não materiais, uma vez que a produção não se separa do produtor, “o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2005, p. 12) no mesmo indivíduo.

Com base nas explicações de Saviani, destaca-se que o trabalho do professor, em tese, é o que vai dar a chave para o indivíduo sair da alienação e passar a outro estágio qualitativamente superior, ou seja, a humanização. Isso significa que, para ser sujeito, ele precisa, mesmo na sociedade de classes, ter consciência em si e para si. Ou seja, definir qual é o seu projeto histórico no plano da estratégia e no plano da tática, agir na defesa da construção do projeto de sociedade da classe trabalhadora.

Contudo, a realidade concreta tem mostrado que os professores, os indivíduos que cuidam do trabalho educativo, estão, de modo geral, agindo de forma alienada. E, quando se trata da Educação do Campo, a situação se torna muito mais séria, haja vista que ela tem sido pensada no campo da estratégia enquanto tática de enfrentamento à educação burguesa que é voltada para a classe trabalhadora, tendo em vista o fortalecimento da organização e da luta em favor da reforma agrária. Isso traz à tona o fato de que a Educação do Campo não partiu do projeto de escola burguesa, ao contrário, ela nasceu das reivindicações da classe camponesa organizada em luta na/pela terra, no enfrentamento à escola que não possibilita à classe trabalhadora acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

### 6.2.1.3 A teoria pedagógica no trabalho docente

De acordo com o PPP/LEC/UFBA, a teoria pedagógica que conduziu a formação de professores foi fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Com base nesses referenciais, buscou-se analisar, a partir de alguns critérios, em que medida eles se fazem presentes no trabalho docente dos professores egressos da LEC que foram pesquisados.

A pesquisa foi conduzida com o intuito de avaliar a teoria pedagógica em termos de apropriação e objetivação no trabalho docente. Não se refere simplesmente a pronunciar/ouvir a palavra pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, nem tampouco aplicar os passos da pedagogia histórico-crítica sem fundamentação de base teórica e sem perspectiva de retorno qualificado para a prática social inicial.

De acordo com os dados diagnosticados, o Professor 7 e todas as professoras usam constantemente a expressão pedagogia histórico-crítica. Contudo, numa análise mais precisa, constatou-se que duas professoras não dominam o pensamento teórico. E, apesar de terem

formado professores no Programa Escola da Terra, elas não deram conta do que foi designado para aquele trabalho pedagógico. A síntese dos resultados está disposta no Quadro 8.

**Quadro 8** – Análise da teoria pedagógica no trabalho dos docentes egressos da LEC/UFBA, 2015

| <b>Teoria pedagógica</b>  | <b>P7</b> | <b>P5</b> | <b>P7</b> | <b>P13</b> | <b>P14</b> | <b>P27</b> |
|---|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Apropriação e objetivação da pedagogia histórico-crítica na orientação do trabalho pedagógico   |           |           |           |            |            |            |
| Apropriação e objetivação da psicologia histórico-cultural na orientação do trabalho pedagógico |           |           |           |            |            |            |
| Entender a função social da escola frente à especificidade e natureza da educação               |           |           |           |            |            |            |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro professores realizam o trabalho pedagógico, de maneira que é possível identificá-los na ação como intelectuais orgânicos. Eles se inserem na educação burguesa para implantar a educação da classe trabalhadora. Embora a Professora 5 tenha declarado que não está tão envolvida na luta social, todas as ações pedagógicas que são desenvolvidas por ela indicam o contrário. Nota-se que a luta está ligada à implementação de ações que levam à construção de um projeto histórico, sendo que este direciona a uma concepção de sociedade, de homem, de educação e de ensino escolar.

Retoma-se o depoimento do Professor 7 transcrito no item 6.2.1.1, voltado para a análise da base teórica. Por todo o depoimento do professor é possível encontrar elementos que expressam o movimento da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural na sua prática pedagógica. Todavia, o trecho que foi recortado e citado abaixo pode ser considerado suficiente para traduzir a síntese desta análise. O professor afirma que gosta de começar o trabalho pedagógico brincando com um lápis, conforme expressa:

Eu pego um lápis e pergunto: o que é mesmo isso aqui? Aí todo mundo responde que é um lápis, né! Mas depois de um debate! Da discussão! De questionar o que está passando pela construção! De como aquele lápis chegou naquele momento ali! A gente percebe que um lápis é muito mais do que um lápis. Um lápis é trabalho humano, que muitas vezes é trabalho explorado. (Professor 7).

O Professor 7 toma como referência a prática social inicial e apresenta um objeto que é muito usado no processo de trabalho pedagógico: o lápis. Acredita-se que, de início, acha-se muito boba aquela pergunta. Pois lápis é, de modo geral, um simples objeto usado para escrever. Mas, ao usar o objeto lápis para colocar em questão a prática social, problematizando o processo

de trabalho e o contexto em que este objeto foi gerado, fica posto que tal problematização gera incertezas, gera tensão ao pensamento. Dando continuidade ao processo de mediação, o professor adentra a dimensão da instrumentalização para explicar os processos que estão escondidos por trás do objeto lápis. Ele abre espaço para possibilitar a entrada de um conhecimento sobre os processos sociais que estavam escondidos nas relações que permeiam a produção do objeto.

Nesse processo, a nova aprendizagem que foi proporcionada para os alunos faz com que eles retornem o pensamento para o lápis, entendendo-o para além de um objeto, ampliando a compreensão do mesmo para atingir o movimento da prática socioespacial. Ao proporcionar esse movimento ao pensamento, a partir da problematização da prática social, ele mexe nas funções psíquicas superiores e qualifica o olhar para os objetos, os quais deverão passar a ser lidos como resultado de processos sociais.

Nesse sentido, é notório que este professor compreende a função social da escola como espaço de elevação do conhecimento teórico. Do mesmo modo, também entende a educação enquanto trabalho não material que tem o propósito de mexer com as funções psíquicas dos indivíduos para trabalhar, ou seja, para se humanizar com prática social consciente e consistente com base na realidade concreta.

A Professora 5 trabalha com formação do PRONATEC, mas, de acordo com depoimento e com análise de material de trabalho, ela consegue realizar a dimensão da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, conforme transcrição de trecho de entrevista:

O maior embate em trabalhar a PHC na atual escola tem sido a própria característica da escola que é uma escola técnica profissionalizante e o modelo a ser seguido é o tecnicismo. Toda comunidade escolar está adaptada ao modelo tecnicista, as disciplinas são formuladas no modelo de pesquisa e intervenção técnica, isso dificulta o exercício da prática pedagógica histórico-crítica, mas as minhas aulas eu faço a partir dela. Sempre tomamos a prática social inicial, provooco problematizações, explico o que não está visível nos fenômenos que expressam ideias da realidade concreta por meio de conhecimento científico. Isto possibilita compreender que existem processos ocultos, processos que não são visíveis sem o acesso ao conhecimento. Então entendo que o conhecimento inicial muda. E faço isto por dentro dos cursos do PRONATEC, eles prezam exclusivamente conhecimento técnico. Eles precisam entender o projeto do agronegócio para o qual estão sendo formados. (Professora 5).

Mediante análise do recorte acima, pode-se aferir que a Professora 5 tem conhecimento das disputas de projeto de sociedade no âmbito da escola, compreende a concepção do PRONATEC enquanto uma pseudocomcepção de Educação do Campo, pois ela está voltado para o agronegócio e não para as lutas camponesas. Contudo, exerce importante trabalho, pois

por dentro desse programa, age com disposição tática, com o objetivo de formar trabalhadores humanizados. Por isso, o trabalho pedagógico por ela realizado tem o intuito de contribuir para que os alunos entendam as contradições socioespaciais concretas. Assim, busca mexer com as funções psíquicas dos indivíduos para elevar o pensamento teórico e avaliar os processos socioespaciais. Nesse sentido, demonstra entender qual é a função social da escola frente à especificidade e à natureza da educação.

Já a Professora 13, no trecho de uma entrevista que foi transcrita no item 6.2.1.1, demonstra domínio consistente da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Ela distingue o pensamento de Vigotski e o de Piaget explicando a relevância da teoria vigotskiana para a compreensão da realidade humana, pois parte do princípio de que o homem não nasce humano, mas se humaniza por meio do trabalho. Ela orienta em relação à ação do trabalho pedagógico como estratégia de qualificar as funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.

A Professora 13, durante trabalho pedagógico em uma classe multisseriada, trabalhou o tema Modo de Produção com o intuito de explicar a realidade concreta das crianças. Trata-se de crianças que são filhas de trabalhadores das lavouras de café no município de Tanhaçu. Ela levou para a sala de aula um pacote de café industrializado. Perguntou para as crianças qual era o conteúdo existente naquele pacote e as crianças responderam que era café. Mas, quando ela perguntou o que era café, eles entendiam café meramente como alimento, como bebida. Não associavam café ao trabalho, sobretudo ao trabalho dos pais nas roças de café. A partir daí ela explicou o processo de apropriação privada da terra, concentração da riqueza e formação da classe trabalhadora. Ela fazia intervenções do tipo: de onde sai o dinheiro que seu pai faz as compras de casa? Ele trabalha onde? A intenção foi chegar à condição de ser trabalhador, aquele que vende a força de trabalho em troca de salário. Ao atingir esse nível de pensamento, ela explicou as diferenças das condições de moradia associada à renda e acesso à terra a partir de exemplos de situações reais.

A Professora 13 enfatiza que houve elevação do pensamento teórico associado à compreensão do real concreto. Afirma que os alunos não tiveram problemas para entender o assunto, considerando que se trata de uma turma multisseriada, e, por isso, não houve necessidade de usar tempos diferentes para explicar um assunto que é comum à sociedade. Este

foi um exemplo concreto para explicar a relevância da pedagogia histórico-crítica no trabalho pedagógico.

A Professora 13 se apropria dos aportes da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia histórico-cultural para explicar a relevância do trabalho pedagógico para a aprendizagem, considerando que é o desenvolvimento psíquico que vai dar condições de um indivíduo se tornar humano. E, tendo esse aporte, “ele vai olhar a história e refletir da história e transformar sua história” (Professora 13). Com base nas mencionadas teorias, a referida professora explica que o professor, no trabalho pedagógico, tem que ser o par mais desenvolvido, pois é o professor quem monta as estratégias para o aluno atingir os saltos qualitativos na aprendizagem. Essa perspectiva permeou com muita coerência e consistência todas as atividades dessa professora analisadas na pesquisa desta tese.

No que se refere à prática pedagógica da Professora 27, considera-se extremamente relevante as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Contudo, compreende-se que a relevância de tais teorias não está exclusivamente nelas, mas, sobretudo, no método de análise, pois é ele quem vai dar a consistência e a possibilidade de desvelar a totalidade concreta. A psicologia histórico-cultural qualifica o trabalho docente explicando como é que o indivíduo aprende; assim, para a mencionada professora, a grande contribuição da psicologia histórico-cultural está na explicação de como o trabalho pedagógico pode intervir no processo de transição das funções elementares para as funções psíquicas superiores do indivíduo, ou seja, na explicação de como a criança aprende. Do mesmo modo, a relevância da pedagogia histórico-crítica está no entendimento de que o trabalho docente na condição de trabalho não material é necessário para a humanização, ou seja, para a construção da consciência com base na realidade concreta.

A Professora 7, por sua vez, conhece os passos da pedagogia histórico-crítica de forma abstrata: ela menciona na entrevista, mas não consegue materializar no processo pedagógico e na prática social concreta. Ela declara que trabalha com a pedagogia histórico-crítica da seguinte maneira:

Meu trabalho pedagógico é sempre a partir da realidade no entorno do município, das questões que precisam ser discutidas, entre elas estão: que escolas temos, que escolas queremos, o que precisa para acontecer a mudança, qual a importância de entender as questões de mundo e como essas mesmas questões influenciam nossa comunidade. (Professora 7).

Observa-se que ela não consegue trazer nenhum elemento que expresse a realidade concreta. Nota-se que, para organização do pensamento, toma como referência a escola que têm, o que precisa mudar e o que precisa acontecer para mudar, mas trata de procedimentos. Não adentra o mundo concreto para pontuar as questões do mundo. São posições bem generalizadas que não levam em conta os conflitos, as tensões e as historicidades que estão inseridos nos processos socioespaciais. Em nenhum momento trouxe indicativos concretos que constatassem que ela se apropriou das contribuições da psicologia histórico-cultural na orientação do trabalho docente. Ela apenas a menciona a partir de palavras soltas e descontextualizadas. Do mesmo modo, não entende a função social da escola frente à especificidade e à natureza da educação.

Em se tratando da Professora 14, esta também demonstra não ter se apropriado dos pressupostos da teoria pedagógica. No questionário, quando foi solicitado para explicar como a pedagogia histórico-crítica era tratada no trabalho pedagógico, respondeu:

A pedagogia histórico-crítica transforma a vida das pessoas. Não tem como manter a mesma concepção passando por toda essa formação. Assim, em meu trabalho pedagógico, tento trazer as situações para nossa realidade, problematizando-as, e buscando soluções para compreender melhor e caso seja necessário, tentar resolver tal problema. (Professora 14).

Nota-se que essa professora mudou totalmente o rumo do que se pediu, e colocou a teoria como transformadora de vida. Ela foge da pergunta e depois menciona situações abstratas, não entra na realidade. Apesar de afirmar que problematiza a realidade, não indica o que problematiza. Assim, todo o caminho a ser balizado por atividades de mediação para se chegar a alterações na consciência – visando a elevação do pensamento teórico – fica obscuro, confuso. Nota-se, com isso, que não há clareza por parte da professora quanto à dimensão teórica que sustenta o trabalho docente, o que compromete todo o processo de trabalho, assim como as possibilidades de assegurar formação humana.

Sendo assim, com base nos critérios estabelecidos para avaliar os indicadores do trabalho pedagógico, sistematizados no Quadro 8, indica-se que, para avaliar a consistência da teoria pedagógica, é necessário avaliar o modo como o professor vem conduzindo a formação dos alunos.

Desse modo, é importante destacar que a forma como o referido quadro foi preenchido traduz um processo pedagógico fundamentado em uma teoria pedagógica comprometida com a

elevação do pensamento teórico e com o desenvolvimento do processo de mediação, em que o professor deverá se encontrar em patamar de conhecimento qualitativamente superior ao aluno. Mas não é só isso. Cabe ao professor comprometer-se com a educação da classe trabalhadora como um todo, o que indica que o ensino escolar também estará na mesma orientação. Contudo, isso não foi observado nos trabalhos docentes das Professoras 7 e 14, pois pode-se afirmar que os mesmos se encontravam vazios de conteúdo, sem estratégia ou tática que visassem um projeto histórico para a classe trabalhadora.

#### 6.2.1.4 O trata dado às questões agrárias e agrícolas no trabalho pedagógico

A questão agrária, como já foi mencionado, é oriunda de um processo social. Tal processo, que também é produto social, tece concomitantemente o arranjo da sociedade e o arranjo do espaço. Estes arranjos socioespaciais oriundos da forma como a própria sociedade se apropriou privadamente da terra e a distribuí entre as classes sociais, gerando inúmeros desdobramentos para outras dimensões da vida social.

Por essa razão, a classe camponesa que propôs a Educação do Campo compreende que o ensino escolar é tática de enfrentamento à questão agrária. Nesse sentido, buscou-se entender em que medida o trabalho dos professores egressos da LEC/UFBA se compromete com a luta na defesa da reforma agrária, a partir do tensionamento aos problemas agrários e agrícolas oriundos da forma como o capital explora o campo brasileiro. Como se sabe, foi desse conflito que a própria Licenciatura em Educação do Campo se originou.

Com base nos critérios que foram estabelecidos, analisou-se o trabalho docente dos seis professores. Os resultados obtidos foram sistematizados no Quadro 9.

Constata-se o que foi identificado por Ramos (2013). Esta pesquisadora, ao analisar os TCCs de 41 professores egressos da LEC/UFBA, dentre outras categorias, analisou a categoria Reforma Agrária levando em consideração se, quando esta era mencionada nos TCCs, os autores dos trabalhos a relacionavam com a luta pela reforma agrária, com a luta por uma educação do campo, bem como se eles a identificavam no processo de disputa de projetos antagônicos para o campo. Ramos constatou que apenas 24% dos trabalhos contemplaram esse movimento. Nesta tese, por sua vez, analisou-se, dentre outras categorias, a Questão Agrária e seus desdobramentos

nas questões agrícolas, no sentido de entender em que medida o trabalho docente dos professores egressos da LEC/UFBA está comprometido com a luta pela reforma agrária.

**Quadro 9** – Relação entre o trabalho docente dos egressos da LEC e a defesa da reforma agrária

| <b>Questão agrária/agrícola no trabalho pedagógico</b>   | <b>P7</b> | <b>P5</b> | <b>P7</b> | <b>P13</b> | <b>P14</b> | <b>P27</b> |
|--|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Identifica a concentração da propriedade privada da terra como um problema social                                  |           |           |           |            |            |            |
| Relaciona as questões sociais presentes no cotidiano escolar com a questão da concentração da propriedade da terra |           |           |           |            |            |            |
| Identifica a importância da agricultura camponesa na garantia da produção dos alimentos consumidos no país         |           |           |           |            |            |            |
| Identifica os impactos do agronegócio no meio ambiente, nas comunidades tradicionais e na produção de alimentos    |           |           |           |            |            |            |
| Reconhece as implicações da política de produção agrícola do agronegócio na segurança alimentar                    |           |           |           |            |            |            |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos seis professores que tiveram trabalhos pedagógicos analisados, apenas o Professor 7 e a Professora 13 contemplam todos os critérios que foram estabelecidos na pesquisa desta tese. Tal constatação está bastante explícita em todos os instrumentos de pesquisa, com grande ênfase nas aulas que foram observadas e nas entrevistas.

Na problematização da prática social inicial levantada em todas as aulas que foram analisadas, bem como nos documentos que serviram de subsídio para a pesquisa desta tese, os dois professores mencionados tomam como referência a realidade concreta. Esta é marcada pela eclosão dos problemas agrários; por isso, eles são tensionados no movimento das aulas destes dois profissionais da educação, tanto no campo como na cidade. O tensionamento decorre do fato dele mesmo ser peça chave para o entendimento da realidade concreta.

É aí que está o ápice da pedagogia histórico-crítica, pois ela conduz o trabalho pedagógico em termos de orientação metodológica. Todavia, a qualidade da problematização e da instrumentalização que pode fazer o aluno compreender a realidade, para além dos fenômenos

aparentes, parte, sobretudo, do nível de conhecimento que o professor tem para problematizar a prática social inicial e fazer a instrumentalização.

Nesse sentido, tanto o Professor 7 como a Professora 13 têm esta compreensão. Eles analisam os processos socioespaciais a partir do discernimento de que os grandes problemas sociais brasileiros, do campo ou da cidade, são problemas advindos da questão agrária. Se o professor não tiver compreensão da realidade enquanto totalidade concreta, ele não saberá identificar o ponto onde se instalam os problemas socioespaciais presentes na prática social. Assim, não se trata só de problematizar a prática social inicial, mas, sobretudo, da relevância de ter conhecimento dela para fazer isto.

O Professor 7 ocupa o espaço formativo do TOPA, supera o que seria uma formação abstrata e entra na realidade concreta. Nesse processo, ele criou condições para que aqueles professores-cursistas entendessem o que está por trás do pseudodesenvolvimento que o capital internacional traz para a população do campo e dos municípios, conforme conclusão feita pelo mencionado professor sobre a realidade do Território de Identidade Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte, ao considerar que “o desenvolvimento chegou pra aquele local segundo as ideias dos pactos socioeconômicos, mas não supera a pobreza. A pobreza continua lá! As pessoas morando em casas de taipa! Com pouca terra! Com saída do povo do campo pra cidade” (Professor 7). O desenvolvimento é para quem? Quando há um tensionamento ele conduz o aluno para identificar a concentração da propriedade privada da terra como um problema social e, do mesmo modo, relacionar as questões sociais presentes no cotidiano com a questão da concentração da propriedade da terra.

Além disso, o Professor 7 também pontua os impactos da produção de eucalipto para o ecossistema, bem como para a segurança alimentar. Numa das aulas em que realizava a formação dos professores do TOPA, em Cardeal da Silva, ele perguntou: – O que plantavam aqui antes dos eucaliptos? As respostas foram: mandioca, milho, feijão, andu, batata, laranja, dentre outras. Com base nas respostas, ele fez a segunda pergunta: – Alguém aqui come eucalipto? Essa pergunta gerou uma tensão sobre a questão que envolve o agronegócio e os impactos para a segurança alimentar. Assim, ele instrumentalizou a aula, mostrando as intenções do agronegócio que, além da exploração da mão de obra e da retirada da população do campo, muitas vezes entra na comunidade disfarçado de “anjo bom”, ou seja, fazendo paliativos, gerando uma falsa ideia de que se trata de melhoria de fato.

O Professor 7 compreende que a escola está alheia às questões socioespaciais concretas, pois compreende que a questão agrária está dentro da escola, embora não seja tratada e nem visualizada, conforme transcrição de fala:

Então estas coisas passam por dentro da escola e a escola não enxerga os conflitos agrários! A negação de direitos! Tudo isso passa por dentro da escola. O aluno aprende o “a”, o “b”, o “c” mas não aprende que está disputando um pedaço de terra para viver. E que talvez, por conta destas questões objetivas, nem fique na escola! E a escola nem fique naquele lugar! (Professor 7).

Ele traz dois pontos relevantes. O primeiro diz respeito à escola, que não identifica a materialidade da prática social no currículo e no ensino, e o segundo versa sobre a estratégia de fechamento das escolas do campo.

No primeiro, ele aponta que a questão agrária precisa perpassar o currículo escolar na superação do ensino utilitarista para uma alfabetização escolar que seja acompanhada da alfabetização da prática socioespacial. O indivíduo precisa aprender ler o mundo concreto que é produzido por ele mesmo, entremeados de conflitos entre as classes sociais. Sendo assim, a Educação do Campo propõe uma escola que, para além de ser contra-hegemônica, deve estar comprometida com o projeto histórico social de enfrentamento ao projeto histórico do capital. Essa ideia leva ao entendimento de que, em cada momento histórico, é preciso o ser humano saber quem ele é, com quem e contra o que luta, a fim de ter clareza de propósito ao traçar as táticas e estratégias de enfrentamento.

Já no segundo ponto, o Professor 7 trouxe uma relevante contribuição para pensar a questão agrária quanto à política de fechamento de escolas do campo. Tais ações estão sendo tomadas pelas secretarias de educação por secretários que são gestores e que têm o entendimento de escola como um empreendimento a ser gerido por princípios de mercado. Eles partem das orientações fundamentadas na lógica do capital neoliberal. Assim, o fechamento das escolas tem sido justificado para a população como estratégia de ajuste econômico, haja vista que se compreende que não é vantagem, do ponto de vista financeiro, manter escolas com poucos alunos. Contudo, é notório que o fechamento de uma escola no campo também é acompanhado pelo fechamento de uma porta para a permanência do camponês naquele lugar. Assim, o Estado sai e o capital entra. Entra para se apropriar das terras do camponês e ampliar o seu negócio.

Além do mais, é o Estado que atua contra os direitos dos camponeses e acaba fortalecendo as bases da estrutura do capital.

Assim, em relação às respostas apresentadas tanto pela Professora 13 como pelo Professor 7, foi possível identificar, nas atividades analisadas, a presença de todos os critérios levantados para averiguar como as questões agrárias e agrícolas estão sendo tratadas no trabalho docente. A Professora 13, ao explicar a relevância da LEC/UFBA, a faz com base nas contradições da questão agrária, conforme exemplo: “quando eu falo de campo tenho que ter conhecimento de latifúndio, de migração campo cidade, exploração, escravidão, terra, lutas sociais” (Professora 13). Isso nada mais é do que reconhecer e ter domínio do processo contraditório da prática socioespacial. Ela, ao fazer a crítica à perspectiva de alfabetização fundamentada no trabalho de Paulo Freire, perspectiva que a orientava antes da formação na LEC, diz: “não posso ensinar os alunos escrever simplesmente o nome terra [...], mas explicar porque os movimentos sociais lutam pela terra! Por que eles não têm a terra! Mas minha visão ingênua desconhecia como se originou os latifúndios”. E ainda completa:

[...] o MST é titulado réu na sociedade capitalista. Porque a sociedade desconhece a gênese dos conflitos da terra, e porque no estado da Bahia muitas das grandes propriedades são terras devolutas, uma minoria concentra as terras produtivas, e essas pessoas, os grandes latifundiários, são os que elegemos e que fazem leis para manutenção desses latifúndios. Essas perguntas não tinham respostas antes da Licenciatura em Educação do Campo. (Professora 13).

Frise-se que a pergunta para a qual a professora forneceu a resposta acima indagava sobre a importância da LEC para a formação dela. Não era uma pergunta voltada para a questão agrária no trabalho pedagógico. Mesmo assim, sua resposta representou o protótipo do professor ideal de Educação do Campo almejado há mais de vinte anos pelos movimentos de lutas populares camponesas – ela traz, no movimento da prática social, a síntese do que foi proposto pelo PPP/LEC/UFBA.

A Professora 7 destaca a importância de compreender os processos socioespaciais no movimento contraditório, mas sem perder as historicidades que estão subjacentes. Assim, explicar as contradições socioespaciais e a luta de classes é também tratar da questão agrária. A mencionada professora ainda faz o movimento entre os conceitos e a realidade: ela adentra a psicologia histórico-cultural para explicar que terra, antes de ser um conceito, é algo concreto. E, quando a terra é entendida como conceito abstrato, a realidade concreta fica de fora. Nesse

contexto, ela faz a crítica às concepções que não partem da realidade concreta, concepções que não descobrem o que está por trás dos fenômenos dessa realidade e que, portanto, não permitem a superação da mesma.

Outra questão apontada pela Professora 13 trata da relevância do ensino escolar para explicar a sociedade capitalista, pois, como o ensino escolar que é oferecido à classe trabalhadora é concretizado de forma fragmentada e em pequenas doses, a totalidade concreta não é explicada pela escola. Por isso, a realidade concreta não é entendida pela classe que vive os efeitos das condições postas pelo capital, de forma que os indivíduos dessa classe julgam as ações que visam o enfrentamento do capital a partir da lógica do próprio capital. Esses indivíduos se apropriam do que é propagado pelos meios de comunicação e criam a chamada falsa consciência. Compreendem a realidade a partir dos interesses da classe dominante.

Trata-se de uma sociedade constituída por uma grande quantidade de pessoas sem terra, sem moradia, sem comida e sem educação, pessoas que não entendem os processos socioespaciais. Nessas circunstâncias, muitos indivíduos que vivem nas condições de pobreza assumem posicionamento político contrário às próprias condições que são por eles vividas. Isso se dá porque o referencial que é usado para formar a opinião que subsidia a decisão tomada não parte da sua prática social concreta. Desse modo, a Professora 13 adentrou o campo da ideologia e identificou a Educação do Campo enquanto espaço para a “desalienação” da classe trabalhadora.

Com base nesse pensamento, a Professora 13 faz uma crítica à democracia representativa: a população, que não teve oportunidade de desenvolver a própria consciência, elege representantes para as instâncias do poder legislativo que legislam contra a classe que o elegeu. Nesse sentido, a mencionada professora, no decorrer do trabalho pedagógico, tensiona a questão agrária (relacionando-a com as questões socioespaciais), identifica a importância da agricultura camponesa, destaca a importância da produção camponesa para a alimentação da população, destaca a questão do uso indiscriminado de agrotóxicos e alerta para os impactos do agronegócio nas comunidades tradicionais e na produção de alimentos. Como ela faz isso? Transitando a partir da análise de conjuntura e através de elementos da prática socioespacial, problematizando e instrumentalizando o real concreto.

Já no trabalho das demais professoras, as questões relacionadas à disputa por terra não são pontuadas. Mesmo essas questões aparecendo no processo de análise e problematização dos

processos sociais, elas não são tratadas como questões agrárias, pois são tratadas na categoria genérica de questões sociais. Quanto ao trabalho das Professoras 5 e 27, apesar de terem claro a compreensão de projeto histórico, pode-se aferir que as mesmas compreendem as contradições socioespaciais como contradições do capital, o que de fato é. Contudo, a questão agrária não está presente no trabalho docente: elas tratam de luta de classes, da relação capital/trabalho, mas não tratam dos critérios acima mencionados.

No que se refere à Professora 5, por trabalhar com cursos do PRONATEC, ela tensiona, em alguns momentos, os impactos do agronegócio no meio ambiente e na produção de alimentos, mas a posição está muito ligada às práticas que são desenvolvidas por dentro do curso.

No caso das Professoras 7 e 14, por não identificarem as questões sociais na conjuntura da prática socioespacial, a questão agrária não é visualizada no trabalho pedagógico. Muitas vezes observou-se os fenômenos da questão agrária, mas eles não eram tratados como questão agrária. A Professora 5 pontua a violência como o principal limite para o trabalho na comunidade, mas ela não a associa, em nenhum momento, com a questão agrária local. A fração mínima para a divisão da propriedade da terra no município de São Felipe (BA), local onde esta professora reside e trabalha, é de 3 hectares. Contudo, 67,73% das propriedades têm área inferior a essa dimensão. Por outro lado, duas propriedades rurais do município têm dimensão superior a 500 hectares. Tais fatores interferem no índice de Gini local (0,749), o que implica outros problemas socioespaciais. Assim como em São Felipe, tais dados se repetem em todas as atuações dos professores egressos da LEC.

Contudo, se a investigação saísse do trabalho docente e fosse analisada a partir da opinião dos professores, pode-se dizer que todos eles concordam que existe a questão agrária e que ela está no centro da questão estrutural do capitalismo. Mas o olhar desta tese não foi voltado para a opinião dos professores, e sim para o interior do trabalho docente concreto, com o intuito de compreender como a questão agrária está sendo inserida no trabalho pedagógico. Considera-se que é este o propósito da Educação do Campo enquanto concepção de educação e tática de formação de professores para, a partir do trabalho docente, sua devida inserção na prática socioespacial.

No que se refere às atitudes dos professores que possam indicar consciência de classe e formação política, considera-se relevante tecer algumas considerações sobre a consciência. É nítido, no próprio movimento da prática socioespacial, que “não é a consciência dos homens que

determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 37). Se o indivíduo age na prática socioespacial sem entender os processos sociais, naturaliza as questões sociais ou dá explicações divinas para explicar tais processos, isso indica que ele age de forma alienada, já que não teve acesso aos instrumentos necessários à humanização.

Mas existem indivíduos que explicam a realidade a partir da perspectiva da classe dominante. Assim, mesmo não sendo burgueses, explicam a realidade a partir do pensamento burguês. Então, sob tal perspectiva, tudo é culpa do próprio indivíduo. As pessoas são pobres porque não gostam de trabalhar; quando trabalham e não são bem-sucedidas, é porque não gostam de estudar; quando vão para a escola e não aprendem o que foi ensinado, é porque têm problemas “psíquicos” ou a família é desestruturada; e quando alcançam todas as qualidades mencionadas anteriormente e, mesmo assim, não são bem-sucedidas, é porque não têm sorte, ou faltou maior empenho na realização das atividades para atingir o propósito desejado.

No entanto, há indivíduos que superam a percepção imediata e parcial da realidade e que não pensam com base no pensamento hegemônico. Indivíduos assim desenvolvem a consciência humano-genérica, a consciência em si. Já a consciência de classe representa o máximo de consciência possível, pois se trata do conhecimento científico que explica a realidade e os fundamentos da vida social. Compreende-se que o conhecimento dos processos socioespaciais é conduzido pelo modo de produção capitalista; o indivíduo tem base teórica que explica os fundamentos das contradições socioespaciais e os fundamentos da relação capital/trabalho e das lutas de classes. Assim, esse conhecimento “converte-se em força material quando penetra nas massas [...] Ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p.151). Desse modo, a busca da transformação social com visão de projeto histórico indica a proposição de estratégias para enfrentar o problema na sua raiz, ao invés de expressões pontuais do fenômeno.

É nesse sentido que, para Lênin (2010), sem teoria revolucionária não pode haver uma prática revolucionária. Por isso, as teorias também são parte da luta de classes. Sendo assim, o intelectual que é criado sob a perspectiva de uma classe social precisa servir à mesma – no caso, a camponesa. É preciso pertencer à classe e servir à classe para lhe dar consciência e orientar os rumos em busca da defesa do projeto histórico superador.

Com base nessas considerações, chega-se a algumas conclusões. As Professoras 7 e 14 encontram-se com domínio da dimensão da consciência em si. Eles não têm consciência ingênua,

nem tampouco falsa consciência, pois superam a percepção imediata e parcial da realidade, sabem que há luta de classes e sabem como o capital age, conseguem identificá-los no movimento da prática social. As Professoras 5 e 27, por sua vez, têm consciência de classe, a de classe trabalhadora, mas a militância, aqui, se dá no campo pedagógico, no espaço escolar, na ocupação de programas que adentram a escola, que chegam fundamentados na pedagogia do capital e que elas ressignificam com base na pedagogia histórico-crítica e na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético. Elas dão outro direcionamento no sentido tático de atender à classe trabalhadora, a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do PRONATEC e da Escola da Terra, dentre outros.

O Professor 7 e a Professora 13 têm consciência de classe, não só da classe trabalhadora, mas da classe camponesa. Agem, cotidianamente, como intelectuais orgânicos no enfrentamento à questão agrária a partir de ideologia revolucionária, definindo metas e adentrando os campos conflituosos que mexem com a lógica do capital e com o direcionamento da política pública. O enfrentamento à questão agrária foi incorporado à prática social, o que indica que são ações que não exigem esforço, pois a realidade concreta se tornou realidade pensada e, portanto, praticada.

Diante dos fatos mencionados, compreende-se que nem todos os professores egressos da LEC/UFBA se apropriaram dos instrumentos necessários à implementação do projeto de escolarização da classe trabalhadora. Trata-se de um ponto que exige outro estudo, no sentido de esclarecer o porquê dessa falta, cabendo aí um estudo do processo formativo. Contudo, é salutar destacar que a maioria desses professores se matriculou no curso com o intuito de ter acesso ao diploma de Ensino Superior. Mas não foi só isso. O próprio processo formativo foi instalado em meio às diretrizes objetivas presentes nas condições concretas da instituição. Assim, muitos professores e coordenadores de área não participaram da construção do curso; se tornaram professores sem as condições teóricas e os fundamentos necessários para conduzir um curso da classe camponesa. Aí se instalou uma disputa, um território, mesmo não tendo sido por conflito direto, mas por conflitualidades decorrentes do choque de concepções teóricas. É possível formar indivíduos para se tornarem sujeitos das lutas de classes dentro de concepções que sequer aceitam a existência da luta de classes? Acredita-se que não.

No que se refere à efetivação do projeto de escolarização da classe camponesa, sabe-se que ele está adentrando os espaços da escola burguesa, sendo que esta tradicionalmente foi – e

ainda é – um lugar conservador. Aí se instalam novos territórios, permeados de disputas de projetos de sociedade que divergem entre si.

Todavia, foi possível constatar que os professores que se apropriaram dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético possuem seus respectivos trabalhos pedagógicos estrategicamente voltados para um projeto histórico. Este está associado à concepção de homem e de sociedade que se almeja ter. Para tanto define-se, no plano tático, a concepção de teoria pedagógica que pode contribuir para explicar, no processo pedagógico, a realidade concreta. Isso implica descobrir o que está coberto nas expressões fenomênicas e entender o que está por dentro dos fenômenos, destruindo o mundo da pseudoconcreticidade. Este é um movimento que está muito evidente nas ações de quatro dos professores.

Entende-se que é este o objetivo da escola: produzir de forma intencional condições que permitam os indivíduos singulares entenderem os processos socioespaciais e, automaticamente, também se entenderem. Entender o espaço e as condições contraditórias em que este é produzido. E, se eles entendem a produção do espaço, passam a se entender também, haja vista que sociedade e espaço são inseparáveis – produções sociais que acontecem em concomitância. A compreensão de tal realidade depende da apropriação dos elementos teóricos orientados por um método que permita fazer semelhante leitura, pois não são apropriações do senso comum. Esse método é estabelecido no processo de apropriação do conhecimento que foi produzido historicamente pela humanidade a partir de intervenções pedagógicas.

Assim, acredita-se que os alunos do Professor 7 e das Professoras 5, 13 e 27 alcancem a consciência de classe em si e para si. Assim, poderão ter práticas sociais conscientes na defesa de um projeto de sociedade. Por esse motivo, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural norteiam o trabalho docente no sentido de conduzir o indivíduo do ensino a elevar as funções psíquicas diante da prática social e compreender os processos que estão subjacentes às expressões fenomênicas. É notório o fato de que o trabalho pedagógico de quatro docentes é conduzido por ações que têm consciência de classe. Além disso, no que se refere à Educação do Campo, é relevante saber que a consciência de classe pode tensionar o que fica obscuro em muitas das ações da classe trabalhadora, no enfrentamento à questão agrária e ao posicionamento político na luta pela reforma agrária. Trata-se, afinal de contas, do principal pilar do capital: a concentração da natureza na condição de bem nada mais é que o controle da terra enquanto propriedade privada.

Desse modo, implementar o projeto de escolarização da classe trabalhadora é fazer Geografia, é tensionar a estrutura do espaço geográfico dominado pelos interesses capitalistas. Isso remete ao pensamento Lefebvre (2000), pois as relações espaciais de produção não são dissociadas das relações sociais de produção, mas sim dialeticamente inseparáveis num processo denominado pelo autor de materialismo histórico-geográfico.

A lógica orientadora da prática social produz, ao mesmo tempo, relações sociais e seu espaço. Se a Educação do Campo visa mexer com o modo como a sociedade se reproduz, ela automaticamente está comprometida com outra forma de espaço. Para Lefebvre (2000), o espaço (social) é um produto (social), ele é um meio de produção e de controle que escapa parcialmente aos que dele se servem. O espaço, antes de ser um conceito, é uma realidade concreta que é produzida por um ser histórico concreto. Assim, para a classe trabalhadora efetivar o seu projeto histórico, ela precisa se apropriar da lógica que produz o espaço, no qual a sociedade geradora toma forma se apresentando e representando, mas isso não se realiza num dia. Trata-se de um processo que deve ser acompanhado pelo tensionamento da forma que garante a reprodução do capital: a concentração da propriedade da terra.

Não se trata de um espaço no campo do idealismo, mas de um espaço que precisa ser gradativamente compreendido e conquistado. Por essa razão, não se faz Educação do Campo fora da luta de classes, fora da construção política da reforma agrária. Essa (re)forma é uma nova forma de espaço e de arranjo da sociedade; exige, também, outro formato de educação e de ensino escolar, e, sobretudo, de (forma)ção de professor. Mas isso é estabelecido por dentro da forma que se tem como hegemônica – daí os territórios em conflitos. A partir da interpenetração dos intelectuais orgânicos, ocupa-se os territórios que eram historicamente ocupados pela lógica da burguesia. Nesse sentido, o território é uma produção dentro do espaço com ações que são conduzidas por intenções divergentes.

Com base nessas observações, reafirma-se o conceito de Taffarel (2013) pontuado no segundo capítulo, a saber, de que Educação do Campo é luta da classe trabalhadora organizada, dos movimentos sociais que reivindicam e conquistam, gradativamente, escolarização com ensino de qualidade para que se desenvolva, em cada ser humano singular, o que foi fruto do desenvolvimento da humanidade. Por isso, essa perspectiva de educação da classe trabalhadora tem a necessidade de ser realizada a partir de uma consistente base teórica que permita formar o sujeito de classe na consciência da classe em si e para si, com formação política para contribuir

com a organização revolucionária dos trabalhadores. Desse modo, a Educação do Campo tem sido minada pelo projeto do capital, que a esvazia de conteúdo político e a retira da luta de classes. Isso implica retirar o projeto histórico da classe trabalhadora. Portanto, Educação do Campo no Brasil é um território em conflito tanto quanto a sua tática é a luta pela reforma agrária.

## **CONSIDERAÇÕES: A TESE SOBRE AS POSSIBILIDADES DE RETORNO À PRÁTICA SOCIAL**

Nesta tese, estudou-se a questão da formação de professores voltada para a classe trabalhadora, sobretudo para a classe trabalhadora camponesa, tomando como dimensão empírica a Licenciatura em Educação do Campo concretizada pela UFBA. Tal formação parte de uma proposta de educação que se contrapõe à formação de professores que acontece na conjuntura das universidades brasileiras, onde as propostas de ensino são estruturadas com base nos parâmetros de uma educação burguesa cujo ensino não adentra a realidade da sociedade de classes e não permite que os alunos da classe trabalhadora compreendam a realidade concreta, ou seja, a forma como o modo de produção capitalista organiza o espaço geográfico.

Tomou-se como referência a concepção de Educação do Campo que vem do movimento da luta de classes entre o campesinato organizado e o agronegócio. Portanto, trata-se de uma tática de luta, pois foi inserida na realidade brasileira em um momento potencial da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, o que aumenta a violência do capital e sua lógica de expansão sobre os trabalhadores (CALDART, 2010). O agronegócio, enquanto forma que o capital tomou para se reproduzir no campo, tem táticas e estratégias bem definidas. Ele adentra os territórios camponeses e impõe suas regras; assim, a população acaba sendo forçada a abandonar seus territórios. Nesse sentido, a Educação do Campo é uma estratégia geopolítica da classe camponesa, um território que é estabelecido para enfrentar a negação da escolarização na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, da formação dos professores da classe e do fortalecimento da luta pela reforma agrária.

Desse modo, a Educação do Campo é oriunda de uma crítica e, ao mesmo tempo, também é proposição superadora da situação educacional da classe trabalhadora brasileira, do campo ou da cidade, uma vez que objetiva, na dimensão do ensino, mexer com as funções psíquicas para que se possa compreender a realidade concreta e assumir posição na luta pela reforma agrária. Por isso, essa concepção de educação é fundamentada por um método e por uma teoria do conhecimento que permitem a compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico. Assim, ele pode, na conjuntura da prática socioespacial, agir na defesa de um projeto histórico que tenha

como meta a superação do capitalismo. Mas, para que isso possa acontecer, o indivíduo necessita se apropriar da produção científica, ou seja, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Ele precisa entender a sociedade concreta a partir das explicações científicas. O acesso a esse conhecimento não é dado naturalmente e nem é apropriado no contexto do senso comum. Sendo assim, o indivíduo precisa de uma escola onde o ensino esteja em consonância com os interesses classe trabalhadora. Nesse contexto, retorna-se a Saviani, pois

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13).

Quais são “as formas mais adequadas” que devem estar presentes num trabalho educativo que é voltado para a classe trabalhadora camponesa e que tem o intuito de formar os indivíduos desta classe, para que estes se tornem humanos e se insiram nas lutas que estão em movimento na sociedade?

A LEC/UFBA, respondeu a esta questão no seu PPP, considerando que a formação precisa ser fundamentada em quatro aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à consistente base teórica, pois compreende que a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, através de um currículo que eleve a capacidade teórica dos estudantes e lhes garanta as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo. O segundo aspecto trata da consciência de classe, sendo que esta é construída na luta cotidiana, na política para transformar a classe em si e para si. A formação política é o terceiro aspecto fundamental à formação, e se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora. E, por fim, o quarto aspecto diz respeito à organização revolucionária que é estabelecida a partir da autodeterminação dos estudantes com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, com o planejamento segundo valores socialistas e com o trabalho socialmente útil que visa a reforma agrária.

Assim, a análise procurou estabelecer uma relação de consonância entre a proposição da formação da LEC/UFBA e o trabalho docente realizado pelos egressos deste curso nas escolas do campo, no sentido de identificar em que medida a fundamentação teórica implementada no

processo formativo tem se consolidado como possibilidade de alteração da realidade. Verificar, também, como ela foi apropriada pelos egressos do curso e se tem se tornado realidade ou não nas ações que são desenvolvidas nas escolas do campo. E, nesse mesmo processo, analisar em que medida a Educação do Campo presente nessas práticas sociais acompanha as historicidades, as contradições, as lutas e as tensões, bem como o projeto de educação, de campo e de sociedade que está sendo disputado.

Para confrontar essa perspectiva de formação defendida pelo PPP da LEC/UFBA com o trabalho docente que está sendo realizado pelos egressos deste curso, buscou-se identificar a consistência da base teórica, a teoria educacional, a teoria pedagógica e o trato dado à questão agrária. Nessas atividades, estão embutidos os limites e as possibilidades que apresentam para a formação da classe trabalhadora no atual período histórico. Sendo assim, foram avaliadas com o objetivo de apontar possíveis antíteses acerca da Educação do Campo no que diz respeito à apropriação do método, à consciência de classe e à inserção na luta pela reforma agrária, considerando o modo de produção e sua expressão no campo por meio da estrutura fundiária e pela produção em forma de agronegócio.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, identificou-se que os professores-alunos da LEC, apesar de muitos deles serem do campo e/ou serem professores em escolas do campo, ao ingressarem no curso, não estavam organizados politicamente, não tinham consciência de classe, e estavam ali por objetivos frontalmente opostos ao que foram estabelecidos pelo curso. Os dados constatarem que não tinham compromisso de classe, a maioria não sabia que existia a questão agrária e ingressaram no curso de LEC no intuito exclusivo de adquirir a formação no Ensino Superior para melhorar o status social dentro da profissão, melhorar os salários e ter um diploma emitido pela UFBA, instituição que é referência no estado da Bahia.

Por outro lado, para a UFBA implementar a proposta que foi definida na LEC, ela também precisava de professores que fossem ao encontro da concepção teórica e que tivessem domínio da Educação do Campo enquanto tática de classe. Porém, não foi possível encontrar professores cujos trabalhos pedagógicos estivessem fundamentados no materialismo histórico-dialético em todas as áreas abarcadas pelo curso. Contudo, do ponto de vista estratégico, os professores que tinham essa concepção foram convidados e inseridos no curso. Tal situação gerou conflitos e tensões.

Os dados exploratórios indicaram que, ao término do curso, todos os professores-alunos reconheciam a existência da questão agrária; 82% deles já estavam inseridos em algum tipo de organização social; já estavam assumindo posição política no Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá; e nove trabalhavam como formadores de professores no Programa Escola da Terra. Assim, a intenção da pesquisa, conforme já foi demarcado, foi de fato analisar as ações desenvolvidas com os propósitos da formação inicial.

Com base no confronto teórico entre concepções e nas antíteses identificadas, buscou-se elaborar uma nova síntese que viesse contribuir para o desenvolvimento teórico da Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora.

Na análise dos dados, constata-se que, no trabalho docente dos seis professores investigados, quatro deles desenvolvem seus trabalhos fundamentados em explicações científicas: eles verificam dados empíricos, explicam a realidade cientificamente e consideram as determinações históricas; identificam as contradições presentes nos processos socioespaciais; apresentam ações com judicatividade e tomam decisões; reconhecem a luta de classes; e compreendem a realidade como totalidade. Esses quatro professores que demonstraram ter se apropriado da base teórica do materialismo histórico-dialético são os que realizam o trabalho docente com base nas estratégias e táticas condizentes com o projeto histórico socialista no processo de enfrentamento à lógica do capital. Do mesmo modo, eles se apropriaram da pedagogia histórico-crítica na orientação do trabalho pedagógico; desenvolvem ações didático-pedagógicas que visam qualificar as funções psíquicas superiores do indivíduo; e compreendem que a função social da escola é elevar o pensamento teórico da classe trabalhadora, a partir de um ensino que estimule as funções psíquicas e faça compreender os processos sociais na realidade concreta.

Contudo, no que tange à questão agrária, apenas dois professores trazem-na para os seus respectivos trabalhos pedagógicos: o Professor 7 e a Professora 13. As Professoras 5 e 27 têm consciência da questão agrária e chegam a tratar da questão, mas, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, não conseguem colocá-la no interior da prática pedagógica, não só como conteúdo, mas como transversalidade por onde perpassam os demais conteúdos da realidade concreta. A questão agrária está centrada na apropriação da natureza na condição de propriedade privada, estrutura que sustenta o modo de produção capitalista. Pode-se, então, pontuar: se dois professores não inseriram a questão agrária no cerne do trabalho pedagógico,

qual é o rumo da tática para atingir o projeto histórico que é defendido? Para mexer com o capital, precisa-se mexer no seu principal pilar, a propriedade privada da terra. Compreende-se que está havendo erro na tática, pois nota-se que lhes faltam instrumentos e conhecimentos da ciência geográfica e/ou da dimensão territorial para tal. Suas ações estão muito centradas no campo da teoria pedagógica em detrimento da teoria educacional.

Assim, quatro professores realizam trabalho pedagógico na condição de intelectuais orgânicos, com consciência de classe. Porém, quando se trata especificamente da luta de classe camponesa, apenas dois trazem a dimensão socioterritorial, ou seja, entram na raiz da questão socioespacial, a questão agrária.

Por outro lado, em se tratando das duas professoras que não se apropriaram com consistência da base teórica (as Professoras 7 e 14), observou-se que seus trabalhos não são orientados por uma estratégia, por isso não há tática, e, do mesmo modo, não há teoria pedagógica e nem luta pela reforma agrária. Realizam um trabalho docente que não atende ao que foi requisitado pela classe trabalhadora camponesa, pois o ensino continua pautado em abstrações, a realidade concreta da luta de classes e da questão agrária está na escola, mas não é entendida pelas professoras, uma vez que elas não entendem a totalidade que se faz presente em cada fenômeno socioespacial, não constata dados empíricos e não explicam a realidade cientificamente. Tal fato vai de encontro ao que foi requisitado pela classe trabalhadora no que se refere ao curso de LEC, fato que também se contradiz com o que foi proposto pela LEC no seu PPP.

É notório que, nos espaços por onde os quatro professores passam, se instala o conflito, a tensão e o enfrentamento à formação docente e ao trabalho educativo na lógica do capital. Eles têm se posicionado no enfrentamento às pedagogias de projeto e às escolas esvaziadas de conteúdo, pois, no centro desse enfrentamento, está a não aceitação da retirada da sociedade de classes do currículo escolar, situação que expressa de forma real concreta a realidade. Compreendem que a retirada da luta de classes é a retirada da possibilidade dos alunos entenderem as contradições socioespaciais e a compreensão da realidade enquanto totalidade concreta.

Com base nessas explicações, reafirma-se a tese de que o aspecto estruturante de uma proposta de educação para a classe trabalhadora se relaciona com uma formação docente que esteja em consonância com seu projeto de sociedade. O projeto de sociedade estabelecido pela

classe trabalhadora se contrapõe ao projeto capitalista que está em vigência; assim, defende-se que a Educação do Campo é uma tática de formação de professores que visa um ensino escolar fundamentado numa teoria pedagógica, a qual deve permitir à classe trabalhadora, do campo ou da cidade, ter acesso às condições de humanização e entender a questão agrária como estruturante das demais questões socioespaciais. Desse modo, é imprescindível uma formação de professores fundamentada numa consistente base teórica, cujos trabalhos pedagógicos deem condições de os alunos se apropriarem dos conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, elevarem as funções psíquicas superiores frente às expressões fenomênicas da realidade concreta. Com isso, eles passam a entender a lógica de como o capital se arranja no espaço e as táticas que são usadas para manter o domínio e o enfraquecimento das lutas de classe. Para que haja essa consolidação, defende-se as contribuições do materialismo histórico-dialético (enquanto lógica e teoria do conhecimento para explicar a realidade concreta), da psicologia histórico-cultural (para explicar como se dá o processo de apropriação e objetivação da realidade), das bases teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica (na organização do trabalho pedagógico e no trato dado ao conhecimento) e dos conhecimentos da ciência geográfica (para explicar as contradições socioespaciais advindas da questão agrária).

Confrontando os dados do trabalho docente com o propósito formativo da LEC/UFBA, nota-se que eles estão, ao mesmo tempo, em consonância e em conflito, pois foram estabelecidos por e a partir de poderes divergentes. Estão em consonância porque a formação da LEC foi voltada para uma classe, mas foi estabelecida no aparato de outra classe, a universidade burguesa. Por se tratar de um projeto piloto, esta universidade não dispunha da estrutura para dar conta do curso no mesmo formato que foi pensado. Além disso, em 2008, a Educação do Campo ainda era muito nova para a própria universidade, haja vista que ela saiu da classe camponesa para a política pública e somente depois é que entrou na universidade. Esta assumiu o compromisso de executar um projeto que não nasceu dela, e sim da classe trabalhadora camponesa. Mas quem forma professores, é também professor. Em que condições teóricas tais professores foram de fato formados? Será que os professores formadores dos professores-alunos da LEC/UFBA dispunham de todos os elementos necessários para formar o professor conforme o que foi requisitado pela classe camponesa?

Por outro lado, os professores formados pela LEC/UFBA estão implementando a Educação do Campo da classe camponesa no aparato que é dominado pelo pensamento do

capital e amarrado pelas políticas neoliberais que definem quais são as ações que deverão ser desenvolvidas pelo professor, tendo em vista as avaliações externas e metas que precisam cumprir para atender aos pactos que o Estado brasileiro enlaçou com o capital.

Assim, tanto a formação docente para a Educação do Campo na LEC/UFBA quanto o ensino da Educação do Campo no espaço escolar foram estabelecidos em meio aos conflitos de interesses – e ainda existe, nesse processo, uma disputa de projeto histórico. É por isso que produzem, simultaneamente, disputas e tensões, gerando, por conseguinte, os territórios. Contudo, o arranjo territorial será materializado de acordo com a correlação de força que for estabelecida no processo. Por isso, os professores que se apropriaram das bases da Geografia Política para explicar a questão agrária estão na frente nessa correlação.

Assim, nota-se a urgência da necessidade de organização política da luta, sobretudo na formação política do camponês e nas ações que mobilizem os sujeitos no sentido de entender a realidade concreta a partir do que está posto no projeto do capital em consonância com a política do Estado. Um exemplo disso foi publicado pelo MAPA em 2014: as projeções da produção de soja no formato do agronegócio para o período 2014-2015 a ser instalado no MATOPIBA. O capital já tem esse mapa bem desenhado, mas a classe camponesa que lá está, de modo geral, não tem noção do que a espera. Como se sabe, os projetos pensados na perspectiva do agronegócio chegam disfarçados de um pseudodesenvolvimento local, tal qual o que chegou, com o eucalipto, ao território do agreste Alagoinhas/Leste Baiano (como destacou o Professor 7), ampliando em igual medida a riqueza e a miséria.

A nova síntese que se faz é a de que o conhecimento científico precisa ser produzido pela classe camponesa e para a classe camponesa. Daí se justifica a necessidade da Educação do Campo se apropriar dos pressupostos teóricos da Geografia Política para, a partir de então, montar e reestruturar a sua geopolítica de enfrentamento à questão agrária. Trata-se de uma luta não só por poder, mas, sobretudo, pelo espaço de existência do camponês que é o campesinato.

Desse modo, destaca-se a relevância do PPP/LEC/UFBA para que o mesmo possa se constituir enquanto curso regular no interior desta instituição. A instalação de tal curso é a possibilidade de produção do conhecimento e de instrumentalização da classe trabalhadora camponesa rumo a uma nova síntese na conjuntura da luta de classes com a manutenção da sua existência no campo. Trata-se de uma proposta que vai de encontro ao paradigma do capitalismo agrário que deseja varrer o campesinato do mapa do Brasil. Portanto, Educação do Campo é

geoestratégia na defesa de outro projeto, mas, na emergência, é guerra contra as forças do capital que dominam e alienam a classe trabalhadora camponesa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec; Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

ALBUBUQUERQUE, J. de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALENTEJANO, P. A centralidade da questão fundiária no cenário agrário brasileiro do século XXI. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA – POR UNA AMÉRICA LATINA UNIDA Y SOSTENIBLE, 15., 2015, La Habana. **Anais...** La Habana: Facultad de Geografía de la Universidad de La Habana: Sociedad Cubana de Geografía, 2015. p. 1-21.

ALMEIDA, A. W. B. de. Agroestratégias e desterritorialização – os direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas dos agronegócios. In: ALMEIDA, A. W. B. de et al. (Org.). **Capitalismo globalizado e recursos territoriais**: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 101-144.

ALMEIDA, W. M. de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERGAMO, M. Não existe mais latifúndio no Brasil, diz nova ministra da Agricultura. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 jan. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/01/1570557-nao-existe-mais-latifundio-no-brasil-diz-nova-ministra-da-agricultura.shtml>>. Acesso em: 23 maio 2015.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**: a filosofia e a lição dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 009/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1/2002, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Projeções do agronegócio: Brasil 2014/15 a 2024/25**. Brasília: MAPA, 2015.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação do campo**. 2007. Disponível em: <[http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii\\_03.pdf](http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. 165 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASTRO, I. E. de. O problema da escala. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117- 140.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialística**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75- 124.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Lafonte, 2012.

FATORELLI, M. L. **O sistema da dívida no Brasil e a necessidade de uma auditoria**. 2015. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2015/08/2015.08.20-Audi%C3%Aancia-P%C3%ABblica-CFT.pptx>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

FELÍCIO, M. J. **Contribuições ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário**. 2011. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia)–Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

FERNANDES, B. M. Conflitualidade e Desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2008a. p. 173-230.

\_\_\_\_\_. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. p. 213-238.

\_\_\_\_\_. **Formação, espacialização e territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Brasil**. Disponível em: <<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/272.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 265-272.

GEOGRAFAR. **Estrutura fundiária**. Banco de Dados. Disponível em: <<https://geografar.ufba.br/estrutura-fundiaria>>. Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formas de acesso à terra**. Banco de Dados. Disponível em: <<https://geografar.ufba.br/formas-acesso-terra>>. Acesso em: 23 set. 2014.

GERMANI, G. I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C.; SILVA, O. A. da. (Org.). **(GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010. p. 269-304.

GONÇALVES, C. W. P. A invenção de novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas. In: SANTOS, M. et al. (Org.). **Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005. p. 375-409.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Instituto de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUHN, E. R. A. **Análise da política de educação do campo no Brasil**: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia)–Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LEFEBVRE, Henry. **A irrupção**: a revolta dos jovens na sociedade industrial, causas e efeitos. São Paulo: Documentos, 1968.

\_\_\_\_\_. **The production of space**. Cambridge, Mas: Blackvell Publishers, 1991.

\_\_\_\_\_. **A produção do espaço**. 2000. Disponível em: <[http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq\\_interface/1a\\_aula/A\\_producao\\_do\\_espaco.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

\_\_\_\_\_. **Que fazer?** Problemas candentes do nosso tempo. Tradução de Marcelo Braz. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA FILHO, S. A. **Lukács – ética e política**: observação acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó, SC: Argos, 2007.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A luta pela terra**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Introdução para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974, Os Pensadores.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 5. (Livro 3, tomo 2).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro 1).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica do Serviço Social, v. 5).

MORADILLO, E. F. de. **A dimensão prática na Licenciatura em Química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências)–Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2010.

MORAES E SILVA, S. A. **Do global ao local**: a política de participação da família e suas repercussões na gestão da unidade escolar. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MOREIRA, R. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

MOTA, M. S. Sesmarias e propriedade titulada da terra: o individualismo agrário na América portuguesa. João Pessoa: **SÆCULUM – Revista de História**, João Pessoa, n. 26, p. 29-45, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/15031/8537>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Veranópolis, RS: Iterra, 2005.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica do Serviço Social, v. 1).

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **A geografia das lutas no campo**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Repensando a Geografia).

\_\_\_\_\_. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção de justiça social**. São Paulo: Casa Amarela; Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004. p. 29-70.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, L. R. da S. **A pesquisa didática na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: contribuição à formação científica dos professores**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RAMOS FILHO, E. da S. A ofensiva do capital no campo brasileiro e a resistência do campesinato. **Revista NERA**, Presidente Prudente, SP, ano 8, n. 6, p. 46-58, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1464/1440>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SAMPAIO, P. de A. A questão agrária brasileira e a luta pelo socialismo. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas de reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 8. p. 85-102.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, J. B. dos. **A territorialidade dos quilombolas de Irará (BA): Olaria, Tapera e Crioulo Carvalho**. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2004.

\_\_\_\_\_. **O espaço dividido**. São Paulo: Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2012.

- SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**, Presidente Prudente, SP, ano 8, n. 7, p. 1-21, jul./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Lições camponesas. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 23-48.
- SMITH, N. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SOUZA JÚNIOR, J. de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.
- TAFFAREL, C. N. Z. **PRONACAMPO: Disputa de Projetos no Campo**. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=901>>. Acesso em: 23 jul. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Convite de Formatura da Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador: UFBA, 2013.
- \_\_\_\_\_. Megaeventos e Educação do Campo. **Rascunho Digital**, Salvador, 2 jan. 2013b. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11200/1/09%20-20MEGAEVENTOS%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- TAFFAREL, C. N. Z. et al. **Licenciatura em Educação do Campo: avaliação do projeto piloto do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAGED/UFBA**. Salvador: UFBA, 2009.
- TAFFAREL, C. N. Z. et al. Desafios da educação do campo na UFBA: proposições superadoras – o Sistema de Complexos. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir da experiência-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. São Paulo: Autêntica, 2011. p. 63-91.

THOMAZ JÚNIOR, A. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI (limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos)**. 2009. Tese (Livre-docência)–Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2009. v. 1. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106709/thomazjunior\\_a\\_ld\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106709/thomazjunior_a_ld_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Salvador: UFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Área de Ciências Agrárias**. Banco de Dados da Licenciatura em Educação do Campo. Salvador; UFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Seminário avaliativo integrado de avaliação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA**. Salvador: UFBA, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (Coleção Pensamento social latino-americano).

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

# ANEXO 1

Quadro síntese da Prática social inicial dos egressos da LEC, 2008.

| Egressos da LEC    | Tempo de serviço no magistério em 2008 | Tipo de vínculo com o serviço público em 2008 | Localização da escola: sede de povoados, agregadas às fazendas, em uma comunidade rural... | O que almejava com a formação na graduação em LEC                  | Compreensão de Educação do Campo <sup>i</sup> | Referência usada na orientação do teu trabalho docente                |
|--------------------|--|---|--|--|---|---|
| <b>PROFESSORES</b> |  |   |  |  |   |   |
| Professor 1        | 10 anos                                | Prestador de serviço                          | Área de fundo de Pasto   | Adquirir conhecimentos para melhorar a prática                     | Inferências de Educação do Campo              | A realidade do assunto e tenta trabalhar com educação contextualizada |
| Professor 2        | 16 anos                                | Concursado                                    | Território quilombola  | Ter o ensino superior  | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professor 3        | 7 anos                                 | Prestador de serviço                          | Área de fundo de Pasto   | Qualificar a prática   | Inferências de Educação do Campo              | A realidade dos alunos  |
| Professor 4        | 3 anos                                 | Concursado                                    | Agregada à fazenda   | Aperfeiçoar o saber  | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professor 5        | 25 anos                                | Concursado                                    | Assentamento   | Contribuir com a melhora da educação                               | Ensino no campo                               | Os Parâmetros Curriculares Nacionais                                  |
| Professor 6        | 11 anos                                | Concursado                                    | Sede de um povoado   | Ter ensino superior  | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professor 7        | 4 anos                                 | Prestador de serviço                          | Comunidade rural   | Adquirir os conhecimentos necessários para o trabalho de professor | Ensino no campo                               | A realidade do aluno  |
| <b>PROFESSORAS</b> |  |   |  |  |   |   |
| Professora 1       | 11 anos                                | Concursada                                    | Sede do povoado  | Aperfeiçoar o saber  | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 2       | 14 anos                                | Concursada                                    | Sede do povoado  | Acesso a novos conhecimentos                                       | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 3       | 13 anos                                | Concursada                                    | Comunidade rural   | Melhorar a prática de ensino                                       | Ensino no campo                               | A realidade dos alunos  |
| Professora 4       | 4 anos                                 | Prestação de serviço                          | Agregada a uma fazenda   | Contribuir com educação de qualidade                               | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 5       | 8 anos                                 | Prestação de serviço                          | Sede de um povoado   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 6       | 7 anos                                 | Prestação de serviço                          | Se de um povoado   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 7       | 6 anos                                 | Concursada                                    | Sede de um povoado   | Contribuir com a qualidade do ensino no Brasil                     | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 8       | 4 anos                                 | Prestação de serviço                          | Escola situada numa fazenda  | Adquirir novos conhecimentos                                       | Ensino no campo                               | A realidade do aluno  |
| Professora 9       | 12 anos                                | Concursada                                    | Agregada a uma fazenda   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 10      | 11 anos                                | Concursada                                    | Agregada a fazenda   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 11      | 9 anos                                 | Prestação de serviço                          | Sede de um povoado   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 12      | 10 anos                                | Concursada                                    | Sede de um povoado   | Melhorar a prática   | Ensino no campo                               | O livro didático  |
| Professora 13      | 20 anos                                | Prestação de serviço                          | Comunidade quilombola  | Qualificar o saber   | Ensino no campo                               | A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire                               |
| Professora 14      | 2 anos                                 | Concursada                                    | Sede de um povoado   | Aperfeiçoar o saber  | Ensino no campo                               | A realidade do aluno  |

|               |         |                      |                        |  |                 |                      |
|---------------|---------|----------------------|------------------------|--|-----------------|----------------------|
| Professora 15 | 18 anos | Prestação de serviço | Sede de um povoado     | Melhorar o ensino                      | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 16 | 8 anos  | Concursada           | Sede de um povoado     | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 17 | 6 anos  | Concursada           | Comunidade rural       | Qualificação profissional              | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 18 | 20 anos | Concursada           | Comunidade rural       | Se reciclar                            | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 19 | 15 anos | Concursada           | Comunidade rural       | Melhorar o salário                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 20 | 28 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Ter o Ensino Superior                  | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 21 | 12 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Ter o Ensino superior                  | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 22 | 11 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Melhorar o salário                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 23 | 32 anos | Efetiva              | Sede de um povoado     | Ter o Ensino superior                  | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 24 | 16 anos | Concursada           | Comunidade rural       | Ser valorizada na comunidade           | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 25 | 12 anos | Prestação de serviço | Agregada a uma fazenda | Contribuir com a educação de qualidade | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 26 | 31 anos | Prestação de Serviço | Sede de um povoado     | Adquirir novos conhecimentos           | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 27 | 11 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Qualificação profissional              | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 28 | 25 anos | Efetiva              | Agregada a uma fazenda | Ter Ensino Superior                    | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 29 | 20 anos | Concursada           | Agregada a uma fazenda | Aperfeiçoar o saber                    | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 30 | 10 anos | Concursada           | Agregada a uma fazenda | Ser valorizada na comunidade           | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 31 | 12 anos | Prestação de serviço | Agregada a uma fazenda | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 32 | 15 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 33 | 9 anos  | Prestação de serviço | Comunidade rural       | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 34 | 6 anos  | Prestador de serviço | Sede de um povoado     | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 35 | 24 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Ter o Ensino Superior                  | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 36 | 13 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Melhorar a prática                     | Ensino no campo | A realidade do aluno |
| Professora 37 | 13 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Aperfeiçoar o saber                    | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 38 | 27 anos | Concursada           | Sede de um povoado     | Se reciclar                            | Ensino no campo | O livro didático     |
| Professora 39 | 12 anos | Concursada           | Comunidade rural       | Melhorar o salário                     | Ensino no campo | O livro didático     |

Fonte: Pesquisa Didática da LEC, 2008.

<sup>i</sup> De acordo com as respostas dadas ela foi classificada como Educação do Campo ou ensino no campo.

**ANEXO 2: Síntese da Prática Inicial dos Professores- alunos da LEC/UFBA, 2009**

| Egressos da LEC    | Participa de movimentos sociais, sindicatos, associações, etc. | Existem problemas referentes à questão da propriedade da terra na sua comunidade ou no município onde a escola que você trabalha está situada? Se tiver, como este assunto é tratado na escola? | O que você sabe sobre a concepção de reforma agrária que é defendida pelo MST e por outros movimentos sociais de luta na/pela terra? | Qual é a dimensão do módulo fiscal no seu município? | Qual é a dimensão da fração mínima da propriedade da terra em seu município? | Você acha que, em termos de tamanho, as propriedades rurais do seu município estão distribuídas forma justa? | Existe algum movimento que critique ou questione a concentração da terra na tua comunidade ou no teu município? | Relação entre o curso da LEC e luta em defesa da reforma agrária |
|--------------------|--|---|--|--|--|--|---|--|
| <b>PROFESSORES</b> |  |   |  |  |  |  |   |  |
| Professor 1        | Sim/movimento do fundo de pasto e EFA <sup>1</sup>             | Sim/nas atividades do tempo comunidade  | Divisão da propriedade da terra com equidade   | Respondeu  | Respondeu  | Não  | Fundo de pasto  | Para se pensar na questão do tamanho da propriedade              |
| Professor 2        | Não  | Sim/não entra   | Pegar terra de quem tem muito para dividir com quem não tem  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Quilombola  | Não sabia  |
| Professor 3        | Sim/movimento fundo de pasto e EFA                             | Sim/no tempo escola e no tempo comunidade   | Reduzir as diferenças sociais  | Respondeu  | Respondeu  | Não  | Fundo de pasto  | Não sabia  |
| Professor 4        | Sim/associação de moradores                                    | Não   | Construir assentamentos  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Quilombola  | Não sabia  |
| Professor 5        | Não  | Sim/não entra   | Acabar com os latifúndios  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Sem terra   | Não sabia  |
| Professor 6        | Não  | Não   | Dividir as terras  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Sem terra   | Não sabia  |
| Professor 7        | Sim/Pastoral da juventude e Partido Político                   | Não   | Equiparar a sociedade  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabe  | Acredito que pode nos ajudar a pensar o tamanho das propriedades |
| <b>PROFESSORAS</b> |  |   |  |  |  |  |   |  |
| Professora 1       | Não  | Não   | Invasão das terras dos outros  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabia   | Não sabia  |
| Professora 2       | Não  | Não   | Não sei direito  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabia   | Não sabia  |
| Professora 3       | Não  | Não   | Dividir as terras  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabia   | Não sabia  |
| Professora 4       | Não  | Não   | Dividir as terras  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabia   | Não sabia  |
| Professora 5       | Não  | Não   | Pegar terras dos outros e doar pra quem não tem  | Não sabia  | Não sabia  | Não  | Não sabia   | Não sabia  |

|               |                           |               |   |           |           |     |            |           |
|---------------|---------------------------|---------------|---|-----------|-----------|-----|------------|-----------|
| Professora 6  | Não                       | Não           | Invadir as terras que estão paradas   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 7  | Não                       | Não           | Pegar a terra de quem tem muita e dividir pra quem não tem  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 8  | Sim/Associação e EFA      | Não           | Fazer assentamentos   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 9  | Não                       | Não           | Invadir para depois virar assentamento  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 10 | Não                       | Não           | Mexer na propriedade da terra   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 11 | Não                       | Não           | Invadir para depois virar assentamento  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 12 | Não                       | Não           | Invadir para depois virar assentamento  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 13 | Sim/Movimento de mulheres | Sim/não entra | Resolver o problema da concentração da terra dividindo os latifúndios improdutivos com os sem terra | Não sabia | Não sabia | Não | Quilombola | Não sabia |
| Professora 14 | Não                       | Não           | Botar as terras improdutivas para produzir  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 15 | Não                       | Não           | Pegar terra dos outros  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 16 | Não                       | Não           | Não respondeu   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 17 | Não                       | Não           | Ocupar os prédios para o governo dividir as terras  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 18 | Não                       | Não           | Não respondeu   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 19 | Não                       | Não           | Dividir as terras que não são usadas  | Não sabia | Não sabia |     | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 20 | Não                       | Não           | Não respondeu   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 21 | Não                       | Não           | Bagunçar e destruir as plantações   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |
| Professora 22 | Não                       | Não           | Não respondeu   | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia  | Não sabia |

|               |                             |  |  |           |           |     |           |           |
|---------------|-----------------------------|--|--|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|
| Professora 23 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 24 | Não                         | Não  | Distribuir melhor a terra                  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 25 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 26 | Sim/Movimento Viva Canudos  | Não  | Acabar com os latifúndios                  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 27 | Sim/Associação de moradores | Não  | Fazer assentamentos                        | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 28 | Não                         | Sim/Não é discutido                              | Pegar a terra de quem tem muita e dividir  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 29 | Não                         | Não  | Distribuir a terra                         | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 30 | Não                         | Sim/os fazendeiros querem ser os donos da escola | Botar as terras improdutivas para produzir | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 31 | Não                         | Não  | Pegar a terra de quem tem muita e dividir  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 32 | Não                         | Não  | Pegar a terra de quem tem muita e dividir  | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 33 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 34 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 35 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 36 | Não                         | Não  | Não respondeu                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 37 | Não                         | Não  | Assentamentos                              | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 38 | Não                         | Não  | Invadir                                    | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |
| Professora 39 | Não                         | Não  | Dividir as terras                          | Não sabia | Não sabia | Não | Não sabia | Não sabia |

Fonte: Pesquisa didática da área de Ciências Agrárias, (2008).

<sup>i</sup> EFA: Escola Família Agrícola

## ANEXO 3

Quadro síntese da Prática social inicial dos egressos da LEC, 2013.

| Egressos da LEC    | Identifique os problemas socioespaciais da comunidade em que mora/trabalha  | Dentre os problemas socioespaciais vividos pela sua comunidade, como está a visibilidade da questão da propriedade da terra?                       | De que forma você está inserido politicamente no enfrentamento das questões concretas da sua comunidade e do município?  | Exerce a atividade docente na sala de aula ou em outra função?       | A população reconhece a relação entre os problemas socioespaciais e questão agrária? |
|--------------------|---|--|--|--|--|
| <b>PROFESSORES</b> |   |  |  |  |  |
| Professor 1        | Questão da disputa por terra, violência”.   | “Muito forte, as disputas são constantes e muitos companheiros tombaram”.  | “Me insiro na comunidade trabalhando com os jovens no contexto do semiárido, para que eles encontrem estratégias de produzir no campo convivendo com a seca”.  | Monitor da EFASE e diretor do escritório da EBDA                     | “Não. Culpam os fazendeiros e não entendem como questão estrutural”.                 |
| Professor 2        | “Questão do acesso à água, pois os mananciais ficam nas grandes fazendas, a disputa judicial do território com os fazendeiros que o invadiu”. | “Muito forte, a comunidade vive na luta pelo Território que foi invadido por fazendeiros”.   | “Desenvolvendo a Educação do Campo na escola e participando da associação”.  | Diretor de escola  | Não  |
| Professor 3        | Questão da disputa da terra   | “É a realidade de todos os fundos de pasto de lá do Sertão, são vários conflitos”.   | “Passando o conhecimento técnico necessário para desenvolver uma produção agrícola sustentável dentro das condições climáticas”.   | Monitor da EFASE   | “Não, pois sempre colocam a culpa em uma pessoa”.                                    |
| Professor 4        | Fome, desemprego, falta de água encanada, muitos jovens envolvidos na criminalidade.  | “A questão da terra é muito forte, pois muitos moradores dos povoados não têm terra, moram nos povoados que estão encravados em meio às fazendas”. | “Participando da associação de moradores e mostrando os problemas do campo e indicando caminhos para a superação”.   | Coordenador da Educação do Campo                                     | Não  |
| Professor 5        | Desemprego, pobreza, violência, drogas, falta de crédito.   | “Por ser um assentamento, ele resultou da disputa, mas como já foi regularizado, a situação é mais tranquila”.                                     | “Confesso que não participo da comunidade para além do trabalho na escola”.  | Coordenador pedagógico da escola.                                    | Não  |
| Professor 6        | Seca, desemprego, desvalorização da mão de obra, falta de saneamento básico e de acesso ao crédito.   | “O problema é grande, a população vive de quebrar pedra para vender, mas, os donos das propriedades cobram muito caro para permitir a extração”.   | “Participo da associação na tentativa de conduzir o entendimento da realidade e estabelecer metas para a superação”.   | Regente de classe  | Não  |
| Professor 7        | As propriedades são pequenas, muita gente vive nas margens das grandes propriedades, a escola que não tem ensinado as                         | “É forte, pois os pequenos proprietários não têm como concorrer com o grande. Do mesmo modo que tem muita  | “Estou inserido até o gogó. Já que entrei na luta, tenho que viver a luta. Participo de movimentos que visam à superação das condições sociais não só da minha comunidade, o que a minha comunidade vive é reflexo de um sistema. Tudo o que eu faço visou mexer estas | Coordenação de ensino de jovens que cumprem medidas socioeducativas. | Não  |

|              |   |  |  |                                   |     |
|--------------|---|--|--|-----------------------------------|-----|
|              | questões concretas da comunidade, saída dos jovens para os grandes centros urbanos. A ausência do Estado.   | gente vivendo no campo, mas fora da terra. Vivem nas margens das estradas e entre as fazendas”.  | condições, mas posso citar a título de exemplo, a minha participação no Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá. Lá discutimos com as universidades, com as secretarias de educação e de agricultura as questões de todas as comunidades”.   |                                   |     |
| Professora 1 | Falta de terra, falta de acesso às políticas públicas.  | “Muito forte, por não terem terra sofrem todos os demais problemas”.   | “Não estou inserida direito. Só dou as aulas”.   | Regente de classe                 | Não |
| Professora 2 | Desassistência total: escola não ensina o que os alunos precisam aprender; o posto de saúde não funciona; telefone público quebrado.  | “Evidente. As propriedades são muito pequenas, a produção não garante a sobrevivência”.  | “Participando da associação e com aulas que permitam entender a realidade e encontrar caminhos melhores”   | Regente de classe                 | Não |
| Professora 3 | As estradas são ruins, não tem transporte regular, muitos jovens são dependentes químicos, violência, propriedades pequenas, falta de acesso à lenha e água.  | “Muito notável! As propriedades pequenas, o desemprego tem colocado muitos jovens nas fileiras da criminalidade”.                          | “Compreendo que faço isto quando dou aulas com condições dos alunos entenderem a prática social inicial, problematizando-a, instrumentalizo com conhecimentos que podem dar condições de eles entenderem esta realidade e pensar coletivamente e situações superadoras”.   | Regente de classe                 | Não |
| Professora 4 | Falta de acesso à saúde, segurança, muita pobreza, etc  | “Muito forte! As comunidades são intercaladas por grandes propriedades”.   | “Quando trago as questões concretas da comunidade para serem discutidas na sala, do mesmo modo que proponho conteúdos que possam entender as causas e propor soluções”.  | Regente de classe multisseriadas  | Não |
| Professora 5 | Desemprego, falta de assistência médica e hospitalar, falta de moradia digna, falta de segurança, as propriedades pequenas não são condições de garantir o sustento das famílias.   | “A questão da falta de propriedade da terra é a realidade da comunidade. Ela está dentro de uma fazenda, correndo o risco de ser expulsa”. | “Me insiro no fórum de Educação do Campo e faço o trabalho docente fundamentado na pedagogia histórico-crítica quando a prática social é problematizada, depois cuido da instrumentalização com conteúdos que eles possam entender a realidade no conteúdo teórico, para pensar em possibilidades de enfrentar”. | Regente de classe multisseriadas  | Não |
| Professora 6 | Desemprego, violência, falta de assistência técnica, péssima assistência médica, etc.   | “Muito presente, a realidade do Recôncavo Baiano desde o período colonial”.  | “Na verdade, ainda não consegui aplicar o que aprendi à minha prática”.  | Regente de classe                 | Não |
| Professora 7 | As propriedades são muito pequenas, muitos jovens são forçados a sair da comunidade para morar na periferia das grandes cidades; baixos salários; falta de assistência dos serviços público e uma escola que não ensina os conhecimentos científicos. | “Realidade. As comunidades estão entre fazendas que ainda produzem, dentre outras coisas, cana de açúcar”.                                 | “Quando faço meu trabalho fundamentado na Pedagogia histórico-crítica e quando participo do Fórum de Educação do Campo trazendo as temáticas da comunidade para serem discutidas e no enfrentamento ao poder público ”   | Coordenadora da Educação do Campo | Não |

|               |   |   |   |                                   |     |
|---------------|---|---|---|-----------------------------------|-----|
| Professora 8  | Falta de emprego, falta de terra, fome, pobreza absoluta, falta de acesso às políticas públicas e alta taxa de violência no campo.  | “No sertão, quem tem terra, tem muita terra, e quem não tem terra, não tem nada. A população rural vive nos povoados e são diaristas nas fazendas”.                                 | “Preparando as minhas aulas de forma que dê condições de os alunos entenderem a realidade e buscar ações transformadoras e discutindo as temáticas na associação que rege a escola”.  | Regente de classe                 | Não |
| Professora 9  | Fome, pobreza, desemprego, falta de segurança e de acesso à saúde pública.  | “Muita gente vive no campo e não tem terra, trabalha na roça dos outros”.   | “Estou tentando, mas ainda não consegui mim envolver”.  | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 10 | Desemprego, falta de assistência do poder público, falta de organização da comunidade para comercializar as mercadorias.  | “A realidade já parte da nossa escola. A população da escola é de filhos de agregados das fazendas que ficam no entorno”.   | “Participando da associação, e dando aulas que permitem o entendimento da realidade concreta e contraditória”   | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 11 | Falta de acesso à saúde, falta de emprego, dificuldades para comprar alimentos e outros produtos de necessidade básica.   | “Muito verdadeiro. As diferenças são muito grandes, os filhos dos fazendeiros não estudam lá”.  | “Estou fora da sala de aula, perdi o contrato por questões políticas”.  | Não estava trabalhando            | Não |
| Professora 12 | Falta de assistência médica, falta de condições de vida.  | “Sim. A diferença entre os ricos e os pobres de lá é por conta disso”.  | “Participo ativamente do sindicato dos professores, da associação de moradores e dou aulas de modo que a prática social seja problematizada”.   | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 13 | As pessoas são desassistidas pelo Estado, então falta tudo que depende da política pública. A comunidade está sendo atingida pelo Estaleiro Paraguaçu, as marisqueiras vão para a maré, mas não conseguem retirar os mariscos em quantidade necessária ao sustento da família. O ensino escolar é esvaziado de conteúdo, as pessoas não entendem a realidade. | “A escola em que eu trabalho fica numa fazenda pertencente ao Estado (Prédio pertence à Fundac) e que foi ocupada pelo MST. Os acampados são moradores do local que não têm terra”. | “Participo do Fórum de Educação do Campo, este foi espaço criado por nós da LEC para discutirmos as demandas da população camponesa dos municípios dos dois territórios, no intuito de enfrentar a questão agrária e a escola esvaziada de conhecimentos. Nas minhas aulas uso a pedagogia histórico-crítica. Tomo a prática social inicial como referência, para depois problematizar e encontrar nos conhecimentos teóricos os fatores que geram os problemas e partir para ações de enfrentamento. A escola precisa elevar o pensamento teórico, e isso é uma postura política de enfrentamento à escola burguesa que não ensina”. | Regente de classe/coordenadora    | Não |
| Professora 14 | O tamanho das propriedades dos pequenos agricultores são muito pequenas, o que tiram da roça não dá para assegurar o sustento das famílias; sofrem com a falta de políticas públicas;   | “Sim. As propriedades são muito pequenas, a pobreza e a saída dos jovens é por conta disso e, do outro lado, muitas fazendas com terras improdutivas”.                              | “Sou coordenadora da Educação do Campo e faço o possível para orientar os professores no sentido de formar eles pela pedagogia histórico-crítica. Participo ativamente do Fórum de Educação do Campo e lá, lutamos por outro projeto de escola e de campo. Mostramos a realidade para a comunidade e enfrentamos ações  | Coordenadora da Educação do Campo | Não |

|               |   |  |   |                                 |     |
|---------------|---|--|---|---------------------------------|-----|
|               |   |  | dos prefeitos”.   |                                 |     |
| Professora 15 | Falta de acesso ao tratamento de saúde, falta de água, falta de terra e infraestrutura das moradias.  | “Muito forte. É pouca terra de um lado e muita terra com os fazendeiros”.  | “Participo da associação e dou aulas de modo que o foi aprendido no curso se concretize na minha prática e na realidade da comunidade”  | Regente de classe               | Não |
| Professora 16 | Fome, desemprego, falta de assistência médica e de condições dignas de vida.  | “Sim. A pobreza é por falta de terra”.   | “Participo da Associação de moradores e dou aula de modo que o real concreto possa passar a ser o real pensado”   | Regente de classe               | Não |
| Professora 17 | Problema de organização na comercialização da produção, falta de acesso às políticas públicas como um todo, falta de um ensino escolar que dê condições de entender a realidade e, por isso, falta de condições para viver bem. | “Sim. Enquanto a Embrapa trabalha para os fazendeiros, próximo a ela está uma grande quantidade de pequenos proprietários desassistidos. A pobreza é circunstancia da falta de terra”. | “Participo do Fórum de educação do Campo tentando levantar discussões sobre a educação dos dois territórios e faço minha prática com base na pedagogia histórico-crítica tendo em vista a elevação do pensamento teórico dos alunos”. | Regente de classe               | Não |
| Professora 18 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Forte. As diferenças são grandes, pedaços de terra para os pequenos agricultores e longas extensões para os fazendeiros”.   | “Participo da associação e busco articular escola e comunidade no sentido de entender a realidade”  | Regente de classe               | Não |
| Professora 19 | Falta de acesso às políticas públicas, vivem em pequenas propriedades e, de tão pequenas, o jovens tem saído com muita intensidade; Insegurança; falta de um ensino que permita aos compreender a sua própria realidade.        | “A situação respondida anteriormente é consequência da histórica concentração das terras no Recôncavo”.  | “Estou inserida diretamente no Fórum de Educação do Campo e num prática educativa que é uma decisão política na defesa da classe trabalhadora”  | Regente de classe               | Não |
| Professora 20 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Claro que sim. Muito pequena para os trabalhadores e muito grande para os que exploram a força de quem não tem terra”.  | “Acho que ainda não estou fazendo isto”.  | Regente de classe multisseriada | Não |
| Professora 21 | Insegurança, pobreza, fome, desemprego e condições precárias de vida.   | “Sim. As comunidades são cercadas por grandes fazendas”.   | “Não quero me envolver com política, o que mais quero é terminar este curso, melhorar o salário e mim aposentar”.   | Regente de classe               | Não |
| Professora 22 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Muito grande. Qualquer pessoa que passar pela estrada vai ver a diferença no tamanho das propriedades”.   | “Participo da associação e faço meu trabalho pedagógico com base pedagogia histórico crítica articulando com o intuito do conteúdo escolar partir da realidade mas se rqualificado”   | Regente de classe               | Não |
| Professora 23 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Fortíssima. As comunidades estão com muita gente com  | “Já tenho 37 anos de serviço, comecei dar aulas com 15 anos, o que quero é aposentadoria, já  | Regente de classe               | Não |

|               |   |  |  |                                   |     |
|---------------|---|--|--|-----------------------------------|-----|
|               |   | pouca terra”.  | estou cansada, não saber de política”.   |                                   |     |
| Professora 24 | Desassistência do poder público.  | “Situação notadamente visível”.  | “Não consegui ainda”.  | Regente de classe                 | Não |
| Professora 25 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “É possível sim. Algumas grandes propriedades com muita terra, muitas pequenas propriedades com pouca terra e muita gente sem terra”.  | “Participo da associação e cuido do ensino para a realidade ser pensada e problematizada”.   | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 26 | Fome, desemprego, violência, falta de assistência à saúde e um intenso movimento de saída para São Paulo.   | “Canudos é símbolo da guerra por terra. Continua até hoje”.  | “Participo do Movimento viva Canudos”  | Regente de classe                 | Não |
| Professora 27 | Falta de organização da comunidade, falta de terra, muitas pessoas moram nas encostas das grandes fazendas e daí vem pobreza, fome, miséria e moradias precárias. Falta de assistência do Estado. | “A questão é muito visível. Poucos fazendeiros com muita terra, os pequenos proprietários com pouca e muita gente que vive do trabalho na terra, mas que não tem terra”.   | “Estou inserida ativamente no Fórum de Educação do Campo, quando fui secretária de Educação do meu município instalei o núcleo de Educação do Campo com base na luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Hoje estou coordenado este núcleo de Educação Campo como tática de enfrentamento aos problemas de escolarização da população do campo para entender a questão agrária”. | Coordenadora da Educação do Campo | Não |
| Professora 28 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Muito real. Uns com muito e outros com pouco ou nada”.  | “Trabalho com base no que sei fazer, assim sou presidente da associação e tento fazer a Educação do Campo”.  | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 29 | Falta de terra, falta de acesso ao sistema de saúde, baixo preço das mercadorias, falta de assistência técnica, violência no campo e muitos jovens usuários de drogas.                            | “Real. Os alunos da escola são filhos dos trabalhadores das fazendas que não tem terra. A escola fica em uma fazenda”.   | “Trabalho de modo que os alunos possam entender as questões da comunidade e entender dentro do conteúdo as questões da pobreza. Participo da associação e do sindicato rural”.   | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 30 | Fome, desemprego, falta de assistência à saúde, criminalidade, falta de terra para trabalhar, trabalham nas fazendas e recebem muito pouco pelo serviço que realizam.                             | “A realidade. A escola fica em uma comunidade que construída dentro de uma fazenda por trabalhadores da fazenda. A fazenda é enorme e a agora os filhos do herdeiro querem que todo mundo saia. Inclusive a escola”. | “Faço meu trabalho docente fundamentado na pedagogia histórico-crítica e no entendimento das questões sociais presentes nas comunidades. Ativei a associação de oradores e estamos na luta pela resistência, pois estamos ameaçados de sermos expulsos”.   | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 31 | Falta assistência à saúde, fome, falta de emprego criminalidade.  | “Muito notável. As diferenças são enormes”.  | “Participo do sindicato rural e faço meu trabalho com base na pedagogia histórico-crítica”.  | Regente de classe multisseriada   | Não |
| Professora 32 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Real”.  | “Muito pouco”.   | Regente de classe                 | Não |

|               |   |   |  |                                 |     |
|---------------|---|---|--|---------------------------------|-----|
| Professora 33 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Muito verdadeira. As diferenças mostram que o que tem terra vive melhor do que o que não tem”. | “Participo da associação de moradores de modo que possa conscientizar a comunidade sobre a origem dos problemas sociais”.  | Regente de classe               | Não |
| Professora 34 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Visível. Há uma enorme diferença”.   | “Sou presidente da associação e desenvolvo o trabalho de modo que tento orientar para o entendimento da importância da escola e da organização da comunidade”.                             | Regente de classe               | Não |
| Professora 35 | Terra muito pequena pra trabalhar, o que produz não é suficiente para tirar o sustento, falta de acesso ao tratamento de saúde e pobreza. | “Muito grande. É marcante nas condições de vida, na casa, nos bens que as pessoas possuem”.     | “Tive muitas dificuldades para acompanhar este curso, ele meche com a gente, só estou esperando o canudo pra mim aposentar, depois disso eu só quero dormir, não quero nada com política”. | Regente de classe multisseriada | Não |
| Professora 36 | Desassistência do Estado nos serviços de saúde, infraestrutura e assistência técnica.   | “Muito marcante nas condições de vida”.   | “Tento trabalhar com base na pedagogia histórico-crítica para a realidade ser problematizada e confrontada com o conhecimento teórico”.  | Regente de classe               | Não |
| Professora 37 | Desemprego, falta de condições de comprar os produtos necessários à sobrevivência, muita miséria e falta de assistência do Estado.        | “É visível sim. A forma como as pessoas vivem é decorrente da forma que trabalha”.              | “Participo do Fórum de Educação do Campo e luto em defesa da Educação do Campo para o campo e a cidade”.   | Regente de classe               | Não |
| Professora 38 | Saída do campo por falta de condições de vida.  | “Sim. Vive os que não têm, ou que tem pouca terra vive diferente dos que têm muita terra”.      | “Não estou com mais gás pra política. Quero mesmo é terminar o curso e me aposentar”.  | Regente de classe               | Não |
| Professora 39 | Fome, desemprego, violência e falta de assistência à saúde.   | “Muito presente”.   | “Acho que estou inserida quando faço o meu trabalho comprometida com o conhecimento”   | Regente de classe multisseriada | Não |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

**Observação:** As transcrições na íntegra estão entre aspas.