



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

SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O
TRATO COM O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO DOS
TRABALHADORES DO CAMPO**

Salvador
2019

SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O
TRATO COM O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO DOS
TRABALHADORES DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Queiroz, Sicleide Gonçalves.

Educação escolar da juventude do campo : contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo / Sicleide Gonçalves Queiroz. - 2019.

191 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação no Campo. 2. Juventude. 3. Pedagogia crítica. 4. Pedagogia do campo. 5. Conhecimento. 6. Currículos. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 - 23. ed.

SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO
NO CURRÍCULO DOS TRABALHADORES DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em
Educação.

Salvador, 22 de fevereiro de 2019.

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (Orientadora) _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Ademar Bogo _____
Faculdade do Sul da Bahia (FASB)

Profa. Dra. Adriana D'Agostini _____
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Edilson Fortuna de Moradillo _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos _____
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS XI)

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo _____
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS X)

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Nair Casagrande _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Natacha Eugênia Janata _____
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Aos que foram e estão sendo presos políticos por terem lutado para atender as reivindicações da classe trabalhadora.

Ao Presidente *Luiz Inácio **Lula** da Silva* – LULA LIVRE JÁ.

À Vitória (mãe) e Ana Vitória (filha), representantes da geração que antecede e sucede a minha, pilares imprescindíveis ao enfrentamento da luta por um mundo mais justo.

À Celi Taffarel, em sua luta incansável pelo atendimento de uma das maiores reivindicações da classe trabalhadora: Educação Escolar pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada na perspectiva da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

À Celi Taffarel, queridíssima orientadora, que sempre transmitiu confiança, especialmente nesta tese, dando todo apoio, atenção e orientações necessárias para que a produção deste trabalho cumprisse satisfatoriamente a tarefa de servir à classe trabalhadora;

Ao meu pai, Anísio (*in memoriam*)... e minha mãe, Vitória, exemplo de mulher forte e resistente, pelo apoio incondicional à escolarização de seus oito filhos, incentivando e contribuindo pelo exemplo e pelo amor;

À Clécio, pelo companheirismo frente às adversidades da vida compartilhada, procurando sempre proporcionar as melhores condições para que eu pudesse enfrentar os estudos de doutoramento;

À Ana Vitória, que nasceu no processo embrionário deste ciclo, pela cumplicidade e amor que transbordam reciprocamente;

À Deh, pelo forte apoio durante todo o processo de doutoramento, a quem sou eternamente grata pela contribuição em um dos maiores desafios das pós-graduandas brasileiras: conciliação da maternidade e produção científica;

A toda família, especialmente os meus irmãos e irmãs que estiveram ao meu lado ao longo desta trajetória: Dui, Seli, Suse, Léó, Abel, Adilson, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, tios e tias, primos e primas...;

À Seli, irmã com a qual compartilho tarefas da vida acadêmica em prol da classe trabalhadora, principalmente pelo apoio imprescindível à preparação da defesa e finalização da tese;

À Dona Ana e família, Mara e Mairle, e Dora, pelo acolhimento afetuoso e seguro, diante de situações adversas e incertas no início do processo de estudos do doutorado, apoio fundamental para alimentar as forças e as esperanças para seguir lutando;

À minha tia Ide, por ser a primeira referência do Magistério, única professora da 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental que mesmo em turma multisseriada, em duas horas diárias de aula por dia, com rigor, conteúdo e disciplina possibilitou a construção de bases sólidas para a minha escolarização;

À família Moura, pelos momentos de compartilhamentos e confraternizações, em Salvador, que sempre ajudaram a equilibrar as tensões da vida acadêmica;

Aos amigos Jânio e Raphael, pelo compartilhamento dos enfrentamentos acadêmicos - em torno do objeto que nos une: a educação do campo;

À Arlen, pela amizade e companheirismo;

Ao Grupo de Pesquisa e de Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), pela parceria nos estudos coletivos e nas tarefas da organização da classe trabalhadora, de onde aprendemos concretamente a não separar as premissas teóricas das premissas programáticas;

Aos que compartilhamos as tarefas organizativas do Boletim GEPEC/UFBA ao longo das cinco edições;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, especialmente os que compuseram a representação estudantil na gestão 2017-2018: Cássia, Clara, Sidnéia e Jaildo;

À Associação de Pós-Graduandos (APG) da UFBA, especialmente as colegas com as quais compartilhamos a gestão do período de 2017 à 2018, Cássia, Eline, Érica e Leila, pelo aprendizado da ação política organizada no atendimento das reivindicações dos estudantes de pós-graduação;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial Eliene, Kátia, Ricardo, Cleiton e Eline, pelo zelo e atenção no âmbito da Secretaria;

A todo o coletivo que compõe a Escola da Terra na UFBA, desde o núcleo duro de elaboração teórica do curso, Dermeval Saviani, Lígia Martins, Newton Duarte e Ana Carolina Marsiglia, à equipe de Coordenação, Apoio técnico-pedagógico, Formadores e Cursistas, pela rica experiência com a formação de professores do campo na Bahia;

À Professora Elza Peixoto pelas primeiras aproximações à teoria marxista com base na leitura de obras clássicas de Marx e Engels, e, também, pelas orientações iniciais desta pesquisa;

Aos professores que se dispuseram a contribuir como banca examinadora: Ademar Bogo, Adriana D'Agostini, Cláudio de Lira Santos Júnior, Edilson Fortuna de Moradillo, Janeide Bispo dos Santos, Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, Marize Souza Carvalho, Nair Casagrande e Natacha Eugênia Janata;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro na forma de bolsa de pesquisa;

À Prefeitura Municipal de Barrocas pelo apoio através da licença remunerada;

À Dora pela dedicação no trabalho de revisão do texto final da tese, momento ímpar de aprendizagem;

À classe trabalhadora brasileira, do campo e da cidade, que dentro de suas organizações luta incansavelmente contra os ataques do capital, em defesa do direito às melhores condições de vida, trabalho, educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, transmitindo e construindo juntos às novas gerações a possibilidade de superação do modo de produção capitalista.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. Educação escolar da juventude do campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. 191 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a educação do campo, especificamente o trato com o conhecimento no currículo de escolarização dos jovens destacando as contribuições da pedagogia histórico-crítica em seu fundamento delimitado em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018). A problemática trata de questões vitais que dizem respeito às necessidades educacionais da população do campo como: a permanência dos jovens no campo, o currículo escolar e a elevação da capacidade teórica para o enfrentamento das problemáticas do campo. A pergunta científica foi assim sintetizada: Considerando o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro, quais as contradições e possibilidades superadoras no trato com o conhecimento no currículo de escolarização dos jovens trabalhadores do campo e no campo a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário? A hipótese do trabalho partiu da realidade concreta da educação do campo para a juventude e demonstrou a negação do projeto de escolarização e a negação do conhecimento para os estudantes concretos do campo; demonstrou, também, a possibilidade superadora do trato com o conhecimento no currículo considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário. O objetivo geral foi a teorização sobre a realidade da escolarização da juventude no campo e as possibilidades de superação das contradições no trato com o conhecimento do currículo escolar com base na pedagogia histórico-crítica. Os objetivos específicos foram: (a) sistematização de dados da realidade do campo brasileiro, (b) da escolarização da juventude trabalhadora e com foco no campo, (c) das contradições no trato do conhecimento no currículo e (d) as possibilidades superadoras de acordo com as contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica. As categorias de análise teórica identificadas no decorrer da investigação são: a realidade do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro; as contradições do projeto de escolarização da juventude do campo e as possibilidades do trato do conhecimento com o currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. As categorias empíricas emergiram da sucessiva aproximação ao objeto delimitado como escolarização da juventude do campo e foram as seguintes: a escolarização, a escola, o currículo, o conhecimento e a tríade conteúdo-forma-destinatário. Constituíram a metodologia da investigação: elaboração de sínteses sobre a bibliografia de obras clássicas que tratam do modelo de desenvolvimento hegemônico do campo brasileiro, da temática sobre escolarização da juventude do campo e sobre a pedagogia histórico-crítica; análise de fontes secundárias e dados demográficos, do IBGE, INEP, MEC, PNERA I e II, PRONACAMPO; exposição e discussão de dados da realidade, identificando contradições e levantando possibilidades na formação de trabalhadores jovens do campo brasileiro. Concluímos, então, destacando a tese central que reside na possibilidade de essência de acordo com as contribuições da pedagogia histórico-crítica para enfrentar as contradições na escolarização de jovens trabalhadores do campo fundamentadas na tríade conteúdo-forma-destinatário.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Juventude do campo; Teoria pedagógica histórico-crítica; Trato com o conhecimento; Conteúdo-forma-destinatário.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. Educación escolar de la juventud del campo: contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica para el trato con el conocimiento en el currículo de los trabajadores del campo. 191 f. il. Tesis (Doctorado) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2019.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objeto la educación del campo, específicamente el conocimiento del currículum escolar de los jóvenes, destacando las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica en su fundamento delimitado en torno a la tríada contenido-forma-destinatario (MARTINS, 2018). La problemática aborda cuestiones vitales que conciernen a las necesidades educativas de la población rural, como la permanencia de los jóvenes en el campo, el currículum escolar y el aumento de la capacidad teórica para enfrentar los problemas del campo. La pregunta científica se resumió de la siguiente manera: considerando el modelo hegemónico de desarrollo del campo brasileño, ¿cuáles son las contradicciones y las posibilidades de superación al tratar con el conocimiento en el currículum escolar de los jóvenes trabajadores del campo y en el campo a partir de las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica, considerando la tríada contenido-forma-receptor? La hipótesis de trabajo comenzó a partir de la realidad concreta de la educación de campo para los jóvenes y demostró la negación del proyecto escolar y la negación del conocimiento a los estudiantes concretos del campo; también demostró la posibilidad de superar el conocimiento en el plan de estudios considerando la tríada de contenido-forma-receptor. El objetivo general era teorizar sobre la realidad de la escolarización juvenil en el campo y las posibilidades de superar las contradicciones al tratar con el conocimiento del currículo escolar basado en la pedagogía histórico-crítica. Los objetivos específicos fueron: (a) sistematización de datos de la realidad del campo brasileño, (b) escolarización de jóvenes que trabajan y enfocados en el campo, (c) contradicciones en el tratamiento del conocimiento en el plan de estudios y (d) la superación de las posibilidades de según los aportes de la teoría pedagógica histórico-crítica. Las categorías de análisis teórico identificadas durante la investigación son: la realidad del modelo hegemónico de desarrollo del campo brasileño; las contradicciones del proyecto de escolarización juvenil rural y las posibilidades de tratar el conocimiento con el currículum desde la pedagogía histórico-crítica. Las categorías empíricas surgieron de la aproximación sucesiva al objeto definido como escolarización de la juventud rural y fueron las siguientes: escolaridad, escuela, currículum, conocimiento y la tríada contenido-forma-destinatario. La metodología de investigación fue: elaboración de síntesis sobre la bibliografía de obras clásicas que abordan el modelo de desarrollo hegemónico del campo brasileño, el tema de la educación escolar juvenil y la pedagogía histórico-crítica; análisis de fuentes secundarias y datos demográficos de IBGE, INEP, MEC, PNERA I y II, PRONACAMPO; Exposición y discusión de datos de realidad, identificando contradicciones y aumentando posibilidades en la formación de jóvenes trabajadores del campo brasileño. Concluimos destacando la tesis central que radica en la posibilidad de la esencia de acuerdo con las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica para enfrentar las contradicciones en la escolarización de los jóvenes trabajadores rurales basadas en la tríada contenido-forma-receptor.

Palabras clave: Educación rural; Juventud del campo; Teoría pedagógica histórico-crítica; Trato con el conocimiento; Contenido-forma-destinatario.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Situação das terras indígenas - Brasil (2017)	67
Quadro 02	Comparativo Campo do Agronegócio e Campo da Agricultura Camponesa	69
Quadro 03	Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil e Regiões – 2012 a 2017 (em %)	91
Quadro 04	Frequência escolar – Educação Básica	91
Quadro 05	Taxa de desocupação Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação 2013-2016 (%)	95
Quadro 06	Taxas de desemprego total - Regiões Metropolitanas e Distrito Federal (1999 – 2009)	96
Quadro 07	Juventude de 18 a 29 anos no Brasil por localização da residência (%) 2004 a 2013	100
Quadro 08	Distribuição da população residente por localização do domicílio - Bahia 2002 e 2012 (%)	101
Quadro 09	Reivindicações dos jovens do campo sobre Educação - III Conferência Nacional da Juventude (2016)	106
Quadro 10	Artigos, livros e capítulos de livro por década – Dermeval Saviani	127
Quadro 11	Pressupostos, categorias e unidades de análise	138
Quadro 12	A tríade conteúdo-forma-destinatário para a educação escolar da juventude do campo	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Taxa de desocupação (%)	95
Gráfico 02	Localização da população segundo localização do domicílio (Brasil).....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BBC	British Broadcasting Corporation (Corporação Britânica de Radiodifusão)
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CFP	Centro de Formação de Professores
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DPE	Diretoria de Pesquisas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
Fetraf	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FJP	Fundação João Pinheiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEOGRAFAR	A Geografia dos Assentamentos na Área Rural
GEPEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá),
IPAM	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
IPC-IG	Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
Lepel	Linha de Pesquisa em Educação, Cultura Corporal e Lazer
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MFB	Mineração Fazenda Brasileiro
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OXFAM	Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate à Fome)
Pajur	Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social
PBF	Programa Bolsa Família
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEC	Projeto Especial de Colonização
PISA	Programme for International Student Assessment
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSL	Partido Social Liberal
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PT	Partido dos Trabalhadores
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
Sead	Sistema Estadual de Análise de Dados
SG-PR	Secretaria-Geral da Presidência da República
SME	Secretaria Municipal da Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SCNR	Sistema Nacional de Cadastro Rural
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFBR	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade de Campinas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Infância)
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A REALIDADE DO CAMPO BRASILEIRO E O MODELO HEGEMÔNICO DE DESENVOLVIMENTO	42
2.1	A PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA	43
2.2	A OCUPAÇÃO DAS TERRAS BRASILEIRAS: BREVE HISTÓRICO	47
2.3	A DISPUTA PELA TERRA	60
2.4	A DISPUTA PELA ESCOLARIZAÇÃO: O FECHAMENTO DE ESCOLAS	70
3	A JUVENTUDE DO CAMPO: A DISPUTA DE PROJETOS, AS RELAÇÕES CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO	79
3.1	CONCEPÇÃO DE JUVENTUDE: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	79
3.2	JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	85
3.3	JUVENTUDE DO CAMPO: DADOS DEMOGRÁFICOS	98
3.4	A JUVENTUDE DO CAMPO NOS GOVERNOS DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF	101
3.5	A NEGAÇÃO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	109
4	O TRATO COM O CONHECIMENTO SOBRE O CURRÍCULO DA JUVENTUDE DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA	116
4.1	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE HISTÓRICO	116
4.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRATO DO CONHECIMENTO COM O CURRÍCULO.....	129
4.3	A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO E O CURRÍCULO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO.....	140

4.3.1	Conteúdo: conhecimento sistematizado	142
4.3.2	Forma: transmissão-assimilação do conteúdo	145
4.3.3	Destinatário: a juventude do campo.....	151
5	CONCLUSÕES.....	162
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A - Quadro 01: Dissertações vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA ...	182
	APÊNDICE B - Quadro 02: Teses vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA	183
	APÊNDICE C - Quadro 03: Boletins Publicados pelo GEPEC/FACED/UFBA	184
	ANEXO ÚNICO - Metas e principais ações implantação Pedagogia Histórico-Crítica Rede Municipal de Educação - Limeira/SP	188

1 INTRODUÇÃO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a presente tese compõe o coletivo de trabalhos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), tendo como objeto de investigação a Educação do Campo, especificamente o trato com o conhecimento acerca do currículo escolar dos jovens no que toca ao planejamento educacional delimitado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica.

Esta tese coloca-se entre as que enfrentam as contradições intrínsecas à escola capitalista, e delimita, entre as contradições, a função social da escola na elevação teórica dos estudantes da classe trabalhadora; posto que, a escola pública sob o ditame de políticas educacionais neoliberais é levada à negação do projeto de escolarização e negação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, impondo o convencimento de que as desigualdades sociais são inerentes à condição natural da classe trabalhadora, especialmente a população do campo, que vive excluída da socialização tanto do conhecimento quanto dos bens materiais de existência.

Nesta perspectiva, reagimos contra a institucionalização de um sistema educacional que expulsa a classe trabalhadora da escola, de forma especial, a juventude, expropriando-lhe o conhecimento científico, condicionando-a a exploração de sua força de trabalho e manipulação de sua consciência diante da realidade. Assim, tomamos como base, para superar esta contradição inerente a vitalidade do modo de produção capitalista, o acúmulo das contribuições da pedagogia histórico-crítica.

A pergunta que se coloca, inicialmente, é: considerando as condições desiguais de acesso ao conhecimento escolar na sociedade que temos, dividida em classes sociais (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2012), que se expressa no campo com a negação de escolas no campo (TAFFAREL; MUNARIM, 2015), com a negação do acesso ao nuclear e clássico no currículo (SAVIANI, 2012), com a negação do acesso ao conhecimento elaborado (ARAUJO, 2007; ALBUQUERQUE, 2011; DUARTE; SAVIANI, 2012), que contribuições podem trazer a pedagogia histórica-crítica em seus fundamentos, especificamente em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) frente a tais contradições?

É importante situar que essas contradições vêm sendo enfrentadas por coletivos que compõem grupos de pesquisa no Brasil (Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa de CNPq), dentre os quais está o GEPEC/FACED/UFBA que vem elaborando conhecimentos científicos expressos em dissertações e teses desenvolvidas a partir das problemáticas e reivindicações da classe trabalhadora do campo brasileiro, especialmente quanto ao direito à Educação pública, laica, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada e articulada à construção de um projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2005). Institucionalmente, o GEPEC/FACED/UFBA atua em defesa da educação escolar com vista à elevação da capacidade teórica da classe trabalhadora, tendo como bases teóricas a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético; teorias científicas que comungam com o entendimento de que:

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Defendemos que é vital a garantia do acesso aos conhecimentos científicos, clássicos, elaborados ao longo da história da humanidade, aos trabalhadores e trabalhadoras. Neste sentido, reconhecemos que a escola não é a única possibilidade de socialização do conhecimento sistematizado; no entanto, “continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos” (TAFFAREL, 2013, p. 19). Com estas bases, o GEPEC/FACED/UFBA¹ demarca sua atuação levando em consideração o

¹ O GEPEC/UFBA vem desenvolvendo um trabalho coletivo, socialmente útil, que compreende a implementação das seguintes ações: (1) ACCs – Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária – Estágios de Vivência em Áreas de reforma Agrária; (2) Aperfeiçoamento/especialização em Pedagogia Histórico-Crítica(Ação ESCOLA DA TERRA/PRONACAMPO/FNDE/SECADI/MEC); (3) Graduação em Educação do Campo (tramitando); (4) Mestrado profissional em Educação do Campo (tramitando); (5) Orientações de Dissertações e Teses sobre Educação do Campo; (6) Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA) inserido no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil, CNPq; (7) Edição de Boletim sobre Educação no/do Campo. (8) PRONERA – Projeto de Elevação da Escolarização de trabalhadores da área de Reforma Agrária dos Estados Nordestinos em parceria com Universidades Federais do Nordeste do Brasil, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e Movimentos de Luta Social no campo.

conceito de Educação do Campo elaborado por Roseli Caldart, conforme contido no Dicionário da Educação do Campo, a partir do qual discutimos a educação escolar da juventude do campo:

Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Nesta perspectiva, o GEPEC/FACED/UFBA tem contribuído para a elaboração de pesquisas relevantes à educação dos trabalhadores do campo brasileiro. Somamos 11 Teses de Doutorado e 13 Dissertações de Mestrado, totalizando 24 trabalhos de pesquisa, já concluídas e em andamento². A produção do conhecimento científico em educação do campo vinculado ao GEPEC/FACED/UFBA reconhece a luta pela terra e por políticas públicas no campo como direito dos trabalhadores do campo; demonstra que os pilares da escolarização na perspectiva da transformação social são os que advêm dos movimentos de luta da classe trabalhadora, conforme citados:

1) **consistente base teórica:** a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantido-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;

² Para conhecer o conjunto de dissertações e teses desenvolvidas e boletins publicados pelo GEPEC/FACED/UFBA, consultar os quadros 01, 02 e 03 nos **Apêndices** desta tese.

- 2) **consciência de classe**: que se constrói na luta cotidiana, na política para transformar a classe em si, em classe para si;
- 3) **formação política**: que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora;
- 4) **organização revolucionária**: que se inicia na escola com a auto-determinação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

Esses pilares demonstram que é necessário recolocar, com pormenores e conexões na formação dos professores, o socialismo científico como projeto histórico, o materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento e o marxismo como filosofia, como possibilidade histórica concreta, de essência, de superação do modo de produção capitalista (TAFFAREL; SÁ; CARVALHO, 2018, p. 178).

As nossas análises partem do reconhecimento de um campo brasileiro, constituído de grandes propriedades de terra (latifúndios) que tem raízes na invasão portuguesa e capitânicas hereditárias, onde, na atualidade, prevalece hegemonicamente o modelo de produção do agronegócio e suas determinações na política educacional, por vezes, desastrosas à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, conforme o processo histórico de negação do conhecimento e de consequente expulsão do campo. É neste campo, assim caracterizado, que está situada historicamente a juventude do campo, e, conseqüentemente, as determinações da possibilidade de vida; dentre as quais a sujeição a projetos hegemônicos de escolarização.

Neste momento histórico, a situação da classe trabalhadora no campo brasileiro pode ser identificada com base na propriedade privada da terra e dos conflitos - entre os sem-terra, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os latifundiários, que concentram cada vez mais terras -, na expansão do agronegócio, com a expropriação do camponês da terra, utilização de agrotóxicos, máquinas (cada vez mais avançadas do ponto de vista tecnológico), monocultura, além do insuficiente ou não acesso a políticas públicas, tanto de Estado quanto de Governo.

No tocante ao perfil socioeconômico, a população do campo possui as piores condições de vida e concentra os índices mais baixos. Os dados do IBGE, ano 2017, confirmam que a pobreza está regionalmente localizada no Brasil: no Nordeste, 44,8% dos 57 milhões de habitantes estão abaixo da linha de pobreza, enquanto no Sul, 12,8% da população

de 29,6 milhões de habitantes está abaixo dessa linha. Quanto à desigualdade socioeconômica regional no campo, os dados mostram que na Região Sul a faixa de rendimento acima de três salários mínimos concentra 13,6% da população do campo; na Região Nordeste este percentual corresponde a 1,6%. A condição desfavorável da Região Nordeste fica mais evidente ao se verificar que mais de $\frac{3}{4}$ da população do campo tem rendimento médio inferior a um salário mínimo (INEP, 2007).

Segundo o estudo “Desenvolvimento humano para além das médias”, realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Brasil, junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e à Fundação João Pinheiro (FJP), ano 2018, a população do campo apresentou significativa melhora em seus índices de desenvolvimento humano, contudo ainda apresenta resultados bastante díspares quando comparados com a população da cidade, em termos de renda, tempo de estudo e expectativa de vida.

Conforme o estudo, em 2010 enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ no campo brasileiro era de 0,586 - o que é considerado índice médio de desenvolvimento -, o indicador para os moradores da cidade era 0,750, alto desenvolvimento. A expectativa de vida ao nascer para a população do campo é 71,5, enquanto que, para a população da cidade é 74,6. Quanto à renda domiciliar *per capita* média da população da cidade é, aproximadamente, três vezes maior do que a da população do campo, R\$ 882,64 e R\$ 312,74, respectivamente. No que diz respeito à escolaridade, considerando a população com 18 ou mais anos, 59,72 da população da cidade possui o ensino fundamental completo, enquanto que, no campo, apenas 26,51%. Importante destacar, que, segundo dados da Pnad 2004, o analfabetismo atinge 29,8% da população adulta do campo (15 anos ou mais), enquanto que na cidade este percentual é de 8,7%.

Os dados do Ensino Médio no campo também são graves. Norte e Nordeste são as regiões com os percentuais mais baixos de atendimento ao Ensino Médio, quando comparadas a outras regiões. No campo, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos está frequentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem no campo frequentam o Ensino Médio. Apenas as duas regiões mais

³ “Em 2010, o IDHM do Brasil foi de 0,727 e de acordo com as faixas de desenvolvimento humano adotadas pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o país está na faixa de Alto Desenvolvimento Humano. No mesmo ano, todos os grupos analisados (mulheres, homens, negros, brancos, populações do campo e populações da cidade) encontravam-se entre as faixas de Baixo, Médio e Alto Desenvolvimento Humano (0,500 a 0,800), e nenhum nas faixas de Muito Baixo e Muito Alto Desenvolvimento Humano” (PNUD, 2018, p. 13).

desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária (INEP, 2007). A situação do Ensino Médio no campo e na cidade tende a piorar com a reforma do ensino médio realizada no governo de Michel Temer. Beltrão (2019), em sua tese de doutorado intitulada “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física”, destaca a problemática do rebaixamento teórico dos trabalhadores que é reforçado com as medidas da política pública que visam uma reforma empresarial no ensino médio através da base nacional curricular comum (BNCC) e da reforma do ensino médio. A isto, destaca o autor, que é preciso dar o combate e resistir ativamente.

O diagnóstico geral da situação precária da educação escolar da população do campo brasileiro é exposto no “Panorama da Educação do Campo”, em que se destaca:

a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (BRASIL, 2007, p. 08-09).

Portanto, os dados da realidade da educação do campo demonstram a necessidade de uma educação escolar de qualidade para a população do campo; problemática amplamente discutida nos movimentos de luta social, nos grupos de estudo e pesquisa em educação do campo das universidades brasileiras, nos fóruns, em que se exige do Estado brasileiro políticas públicas voltadas ao atendimento desta demanda. Por ocasião da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia de 02 a 06 de agosto de 2004, foi elaborada uma declaração final intitulada “Por uma Política Pública de Educação do Campo” na qual constaram as seguintes reivindicações:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente; 2. Ampliação do acesso e da garantia de permanência da população do campo à educação superior por meio de uma política pública permanente; 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos; 5. Intensificação da presença de políticas sociais no campo (TAFFAREL; SÁ; CARVALHO, 2018, p. 167).

É importante destacar que estão ocorrendo graves acontecimentos políticos no Brasil, que tornaram ainda maior o quadro de exclusão escolar da população do campo, assim como o acirramento da luta de classes. Estamos enfrentando um Golpe, que destituiu do cargo de presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, a qual foi eleita por 54 milhões de votos. Este Golpe colocou na presidência da República Michel Temer, representante dos interesses neoliberais expressos no programa econômico “Ponte para o Futuro”, a partir do qual iniciou um processo de aprofundamento de ataques ininterruptos à classe trabalhadora, por meio de reformas avassaladoras nas leis trabalhistas e da previdência social, que tiram direitos e conquistas, assim como, a entrega do pré-sal, a privatização do patrimônio público, o não investimento nos serviços públicos. No âmbito da Educação, retrocessos sem precedentes com a reforma do Ensino Médio, reforma da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei da Mordaza (o que seus idealizadores denominam “Escola Sem Partido”), cerceamento dos direitos democráticos com a supressão da composição autônoma do Fórum Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acirramento do fechamento de escolas, constituem ataques sem precedentes aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil na área da Educação.

Este Golpe aprovou em 2016 a Emenda Constitucional 95 - Teto de Gastos -, já em vigor desde 2017, que congela por longos vinte anos os investimentos públicos nos direitos sociais, ou seja, nos direitos fundamentais, portanto, na educação, na saúde e outros. Os reflexos desse descaso já estão sendo sentidos pelos mais pobres. Conforme dados do IBGE (2018), ao constatar que de 2016 para 2017 mais de 2 milhões de brasileiros passaram para abaixo da linha da pobreza. Em 2016, 52,8 milhões (25,7% da população brasileira) estavam abaixo da linha de pobreza; em 2017 este número aumentou para 54,8 milhões (26,5%).

Desde então, no campo cresce a violência, com torturas, mortes, massacres de indígenas, quilombolas, acampados, assentados, principalmente as lideranças dos movimentos de luta social no campo; aumentam a grilagem de terra e a entrega aos capitalistas imperialistas de riquezas que pertencem ao patrimônio do povo, como o petróleo, o pré-sal, aquíferos, os minérios e até os ventos, os quais representam ameaças à soberania nacional.

Estes acontecimentos nos permitem afirmar que os setores da economia ligados ao capital rentista imperialista, aliados aos poderes executivo, legislativo e judiciário, à imprensa burguesa, políticos conservadores, igrejas conservadores (predominantemente, as evangélicas), militares retiraram do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva o seu direito a concorrer às eleições presidenciais em 2018, mantendo-o na prisão, num processo caracterizado como uma prisão política, resultando no avanço da extrema-direita no Brasil.

É importante registrar que todas as conquistas dos últimos 20 anos no âmbito da educação do campo, graças à luta dos movimentos e organizações sociais e sindicais, por um lado, mas também a implantação de políticas públicas que possibilitaram condições de acesso de grande contingente de camponeses/as à escola, em todos os níveis, encontram-se em gravíssimo risco de extinção com a eleição do ex-capitão do exército, Jair Messias Bolsonaro, eleito para o período de 2019 a 2022. O então presidente, desde a campanha eleitoral, ameaça fechar as escolas públicas municipais e estaduais das áreas de reforma agrária e criminalizar o movimento de luta social no campo, por razões econômicas e políticas de interesse do capital, de forma autoritária e desrespeitosa com as centenas de milhares de famílias que ali vivem há décadas. Conseqüentemente, tudo isso afetará os/as docentes/as e as escolas e as universidades por meio de constrangimento, punições e processos judiciais aos que defendem a educação dos trabalhadores do campo⁴, assim como impactará, também, diretamente os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de cancelamento de bolsas quilombolas, bolsa assistência, corte imediato de financiamento a projetos de extensão e pesquisa junto a essas populações. Estas são preocupações diante das ameaças reais ao futuro

⁴ Ver a respeito da perseguição do ministro da Educação Ricardo Veléz Rodrigues, reportagem da revista em 02 de fevereiro 2019, que trata de “faxina ideológica”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/faxina-ideologica/>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019. Sobre a perseguição aos professores e às universidades ver Caderno de Textos do Andes SN ao 38º Congresso Belém/PA (28 de janeiro a 02 de fevereiro de 2019), p. 99 a 113.

da educação do campo, como expressas na Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), publicada em 24 de outubro de 2018 após eleições do 1º turno para presidente.

As eleições presidenciais que elegeram pela via democrática um presidente defensor da Ditadura Militar têm na vice-presidência um militar aposentado, ex-general do exército, Hamilton Mourão. O governo é composto por militares em sete áreas estratégicas; entre elas, a Educação. E isto nos indica a necessidade de relacionar este momento histórico à crise do capital, aos ajustes que estão sendo adotados, em especial, na educação da classe trabalhadora, e, em nosso caso, da juventude no campo.

Nas relações internacionais do trabalho, o Brasil está submetido a ajustes estruturais que significam, em última instância: rasgar constituições, retirar direitos e conquistas, dilapidar, entregar, privatizar as riquezas do país, o patrimônio público e destruindo a frágil democracia emergente. Para que isto se efetive e a política econômica seja aplicada, são realizados Golpes de Estado (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), implementados regimes de exceção (VALIM; 2017) e, por incrível que pareça, instituídos regimes autoritários de extrema direita com apoio dos militares, sendo esses, por vias “eleitorais” ditas “democráticas”, mas que utilizam de estratégias de guerra para burlar as frágeis democracias (KORYBKO; 2018).

O que nos ficou evidente, porque os dados empíricos não o negam, é que a política econômica do ultra-liberalismo trouxe consigo as maiores mazelas da humanidade que são os regimes nazifascistas. Isto significa que a política é rebaixada e subserviente a lógica do capital e não a racionalidade humana civilizatória. É disto que se trata aqui, ou seja, estamos avançando na tendência a destruição das forças produtivas. Avançando para a barbárie. Harvey (2016; 2018) designa este período como o de aprofundamento das contradições do capitalismo que sinalizam para seu final. Período de acentuada loucura da razão econômica (TAFFAREL et al, no prelo).

Após crise dos anos 70, o que se destaca na atuação do capital financeiro sob a hegemonia dos Estados Unidos da América (EUA), conforme Montoro (2014) é a destruição da força de trabalho, que se constitui mecanismo fundamental de manutenção e controle hegemônico neste tempo histórico:

[...] el período intercrisis se define por la respuesta a la crisis de los setenta, que se trata de imponer desde quien marca la pauta del proceso de

acumulación, el capital financeiro dominante que es el estadounidense. O dicho de outra manera, el período se define por una orientación que tiene como eje el aumento de la exploración (la tasa de plusvalía), para tratar de recuperar la rentabilidad (la tasa de ganancia) y, com ello, reanudar la acumulación. Éste y ningún outro es el sentido de la política econômica que se impone, de uma forma u outra, em prácticamente todos los países del mundo: el ajuste permanente fondomonetarista (MONTORO, 2014, p. 370).

O desenvolvimento das forças produtivas ao ser usurpado pelo modo de produção capitalista perde a essência em si mesmo, passando a atender aos interesses econômicos de uma minoria concentradora da riqueza. É importante reconhecer que estamos em uma conjuntura marcada por profundas contradições e crises na base estrutural do sistema capitalista, em sua fase imperialista, que, buscando sua recomposição e reprodução, exige uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais, direcionando o peso e o preço da crise à classe trabalhadora. Na atualidade desse sistema, a superação da crise e retomada das altas taxas de lucros dão-se pela via da destruição das forças produtivas (o trabalho, o trabalhador e a natureza).

Os avanços da ciência e da tecnologia são a expressão do desenvolvimento das forças produtivas que, no modo de produção capitalista, coloca-se a serviço da exploração, dominação e alienação da classe trabalhadora, conseqüentemente, a maioria da população mundial não tem acesso ao que de melhor se produz em termos de conhecimento mais elaborado e sistematizado historicamente. Marx e Engels, em 1845 já alertavam para a capacidade destrutiva do capital, dadas proporções do desenvolvimento das forças produtivas.

No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estado no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações de produção vigente, só causam desgraças, que já não são forças de produção, mas forças de destruição [...]. Estas forças produtivas sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertem-se para a maioria em forças destrutivas e grande quantidade delas não encontram a menor utilização sob este regime, tornando-se forças destrutivas para a maioria (MARX; ENGELS, 2007, p. 95).

Leon Trotsky no discurso à Terceira Conferência Sindical sobre Proteção às Mães e às Crianças, realizada em 7 de dezembro de 1925⁵, trata da essência e necessidade do

⁵ O texto completo pode ser localizado em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1925/12/07.htm>. Acesso em 04 de março de 2017.

desenvolvimento das forças produtivas para a construção de um projeto histórico emancipatório.

Em última instância, o desenvolvimento das forças produtivas é necessário para construir as bases de uma nova personalidade humana, consciente, que não obedeça a nenhum amo na Terra, que não tema a nenhum senhor que esteja no céu; uma personalidade humana que resuma em si mesma o melhor de tudo o que foi criado pelo pensamento de épocas passadas, que avance solidariamente com todos os homens, que crie novos valores culturais, que construa novas atitudes pessoais e familiares, superiores e mais nobres que as que se originaram na escravidão de classes (TROTSKY, 1925).

Em um modo de produção crescentemente contraditório, a força destrutiva do capitalismo é tão perversa que ameaça todas as formas de vida do planeta, com a destruição da natureza, da vida humana, a partir de contradições latentes e crescentes que revelam sinais de esgotamento deste sistema e necessidade de transição a outro modo de produção da vida. Neste tempo, urge tratar de possibilidades para enfrentar as graves consequências dessa política econômica e qualificar a formação dos trabalhadores, especialmente a juventude, enquanto uma ação de resistência ativa, principalmente, pelo mecanismo da elevação de sua capacidade teórica diante à situação de desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros de forma mais efetiva, os do campo, negros, pobres e nordestinos são os que apresentam os índices educacionais mais baixos no Brasil (SANTOS, 2016).

A presente tese coaduna-se com os vinte pontos que Freitas (2018) menciona em seu livro “A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, como ajuda para organizar a resistência às políticas da reforma empresarial da Educação. Constam dos vinte itens: defender a exclusão da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal; apoiar dispositivos circunstanciais que garantam investimento na educação; fortalecer educação pública, de gestão pública contra a parceria público-privada; condenar e combater tratados internacionais que visam regular ações nacionais; valorizar a gestão democrática; eliminar testes censitários; diminuir número de alunos por professor em sala de aula; unificar trajetória de estudantes em trilhas de alto desempenho independente da origem social; não antecipar na Educação Infantil a Educação Fundamental; defender diversidade de ideias contra a escola com mordaca; defender políticas progressistas na educação; democratizar relações internas; eliminar avaliações censitárias de larga escala e apoiar leis próprias; opor-se a padronização da

educação; lutar pela revogação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atual e substituí-la por outra que seja referência para o Estado; lutar contra a desprofissionalização do magistério; opor-se ao fechamento de escolas; opor-se ao uso de medicação destinada a tratar supostos “transtornos” e regulamentar as condições e o número de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem (FREITAS; 2018, p. 144).

A organização da resistência é indispensável ao enfrentamento das sérias consequências para as perspectivas de vida dos jovens do campo, quando há ausência de políticas públicas e de qualidade:

Sem acesso a educação pública de qualidade, cresce a defasagem entre cidade e campo, restando aos jovens do campo viverem nas periferias dos grandes centros a mercê dos negócios ilícitos, das drogas, da prostituição, da pornografia, ou seja, dos negócios altamente lucrativos para o capital e altamente destrutivos da classe trabalhadora. Os jovens constituem as forças produtivas de um país – futuros trabalhadores em formação – que já são destruídas no seu nascedouro (TAFFAREL, 2015, p. 210).

O capital, em sua perversa lógica, obtém lucros jogando a juventude no mundo dos negócios ilícitos. Os índices de violência demonstram o fim trágico e extermínio da juventude, em especial e em maior número, a juventude negra, tendo as regiões periféricas das cidades o principal alvo, exatamente onde se amontoam os jovens camponeses expulsos do campo, empurrados a buscar nas cidades um emprego, uma tentativa de garantia da existência. Porém, tendo em vista os determinantes da posição de classe social, tanto no campo quanto na cidade, que é de exploração e exclusão sob os ditames do capital, na cidade os jovens do campo continuam ocupando o lugar de exclusão e negação dos direitos: Educação, Saúde, Saneamento Básico, Segurança Pública, Moradia, Cultura, Lazer, Esporte, para citar alguns.

A expulsão da juventude do território camponês possui relações com a ocupação do vasto território camponês pelo agronegócio com: a destruição da agricultura familiar, da cultura camponesa, da produção agroecológica e da soberania alimentar. O agronegócio disputa os rumos da formação humana no campo brasileiro, a qual o currículo escolar tem função precípua, mas há luta e resistência dos movimentos de luta social no campo em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentre os quais, destacamos o direito

à Educação Pública, gratuita, laica e socialmente relevante à classe trabalhadora, para enfrentar o processo histórico de negação da educação no campo.

A negação da educação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo se expressa em pelos menos duas vias brutais: *o fechamento de escolas* e *o esvaziamento do currículo escolar* (em se falando de escolas em funcionamento). Ambos os aspectos situam-se entre os problemas de maior relevância no âmbito da educação do campo atualmente e expressam a necessidade histórica da organização e da luta contra a negação do direito à educação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em defesa do direito de terem escola no campo e nela terem acesso ao que de melhor a humanidade produziu em termos de elaboração e sistematização do conhecimento.

Nos últimos quinze anos mais de 45 mil escolas do campo foram fechadas. O fechamento de escolas do campo brasileiro expressa uma das faces mais visíveis da negação da educação escolar aos trabalhadores e trabalhadoras do campo; configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas, se considerarmos que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Norte e Nordeste, regiões mais pobres do país, são as mais afetadas com o fechamento de escolas do campo, sendo a Bahia o estado do Nordeste que mais fechou escolas no país, em um total de 872 escolas, de acordo com dados do Censo Escolar/INEP, 2014. Somente no município de Teofilândia, localizado no território do Sisal, região semiárida do estado na Bahia, foram publicadas em 2014 via decreto, a extinção de dezoito escolas e paralisação de cinco, perfazendo um total de 23 escolas do campo fechadas⁶, num município pequeno, que possui aproximadamente 21.482 habitantes (IGBE/2010).

O fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal que, ao

⁶ O decreto nº 75, de 04 de julho de 2014, extingue dezoito escolas, que já faziam parte da nucleação e que, por isso, encontravam-se paralisadas no Censo Escolar (Educacenso) havia cinco anos. No decreto nº 74, de 03 de julho de 2014 foi publicado o nome de cinco escolas do campo que foram paralisadas em consequência da nucleação. O Art. 1º do referido decreto é enfático quanto ao motivo da paralisação daquelas escolas, qual seja o número de matrículas necessário ao funcionamento da escola, sob pena de ser posteriormente extinta: “Ficarão **paralisadas** as Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Teofilândia-Bahia, que não conseguirem matricular o número de alunos suficiente para funcionar em 2014, ficando, portanto, desativadas até posterior deliberação; e o Art. 2º, evidencia a relação do fechamento de escolas em função da nucleação das escolas: “Por conta do baixo índice de matrícula no ano de 2014, as escolas municipais do Sistema de Ensino referenciado, constantes do quadro abaixo foram paralisadas e inseridas no processo de nucleação”.

impor o ajuste fiscal, implica cortes no orçamento geral da União atingindo áreas sociais vitais à classe trabalhadora, como é a Educação. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo com o número de alunos, as escolas com poucos alunos são duramente penalizadas, pois com poucos recursos, conseqüentemente, terão muita dificuldade para manterem-se funcionando. Essa lógica de financiamento do custo-aluno torna precária a escola da comunidade campesina, impõe o ensino em classe multisseriada⁷, e por fim, não há outro caminho: o fechamento.

Leher (2016)⁸ mostra que há um sistema de avaliação da eficiência das escolas do campo operado pela racionalidade de uma lógica que leva à conclusão de que escolas com poucos alunos são pouco eficientes e, portanto, devem ser fechadas. Por isso, o autor, destaca ser necessário quebrarmos essa racionalidade, mudando a ótica de como financiamos as escolas públicas no campo, “não com base no número per capita, mas no custo real de uma escola, no que deve ser básico para uma boa escola, ainda que de pequeno porte, no campo”. Os determinantes da economia política no Brasil e seus desdobramentos para a educação pública, em específico para o campo, são preocupantes e exigem reação da classe trabalhadora.

Além do fechamento de escolas do campo, outro aspecto característico da negação do conhecimento é o *esvaziamento do currículo escolar*, ou seja, a não socialização do conhecimento.

Segundo Saviani e Duarte (2012),

Neste sentido, mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico

⁷ Caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico estudantes com diferentes faixas etárias e etapas de aprendizagens, tendo um único professor. São, na maioria das vezes, o único acesso das populações do campo ao sistema de ensino. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. Interessa-nos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas.

⁸ Roberto Leher, atualmente reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da faculdade e pós-graduação em educação na mesma universidade, concedeu entrevista após a audiência pública sobre educação do campo, realizada no dia 15 de setembro de 2016, em Brasília-DF, pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados. Ao final da audiência foi lançada a Campanha Educação é Direito, Não é Mercadoria, uma ação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em resistência à mercantilização em curso da política educacional. Disponível em <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso em 28 março de 2018.

importantíssimo. [...] contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não pode ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 02).

Este aspecto claramente expresso na educação do campo e, conseqüentemente, nos projetos hegemônicos de escolarização da juventude do campo está sendo enfrentado tendo em vista a superação com base nas contribuições da pedagogia histórico-crítica e constitui-se em tese central na presente exposição.

Nossas análises sobre os fundamentos teórico-metodológicos da educação pública brasileira, onde estão situados os projetos de escolarização da classe trabalhadora em geral, identificam a hegemonia da perspectiva idealista expressas nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Esta perspectiva fundamentada na pedagogia construtivista restringe o conhecimento escolar aos estudantes porque está alicerçada na apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria de Vigotski, comprometendo a formação do pensamento científico-teórico e, fundamentalmente, a socialização de um ensino escolar referenciado na emancipação humana.

Disso, então, afirmamos que tal proposta de educação escolar não atinge a formação humana que almejamos construir (omnilateral), porque descolada da prática social não reconhece o movimento contraditório da realidade objetiva, tão pouco prepara à transição a outro projeto histórico em superação ao capitalismo, o projeto histórico socialismo.

Segundo Luiz Carlos de Freitas:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. [...] É concreto, está amarrado às condições existentes, a partir delas, postula meios e fins (FREITAS, 1987, p. 123).

Isto nos demonstra, segundo Manacorda (1989), que nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social e que, ao defendermos a formação humana

omnilateral, estamos defendendo o projeto histórico socialista. Em suma, educação de outro tipo significa para Manacorda (2011), baseado em Marx , aquela que:

[...] vincula trabalho e instrução, que seja financiada pelo Estado e que resguarde a importante e necessária independência tanto das intromissões do Estado como da Igreja. Nesta perspectiva, em Marx temos a defesa de uma formação omnilateral, que integra a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, bem como, dos homens todos, superando as contradições e os antagonismos de classe (MANACORDA, 201, p. 6).

A respeito da construção do projeto histórico socialista e da formação humana de novo tipo, Saviani destaca no prefácio à edição brasileira do livro de Manacorda “Marx e a pedagogia Moderna” o seguinte:

O socialismo é apenas o nome dessa forma social de mais alto nível que se gesta no interior do próprio capitalismo a partir de suas contradições internas. [...] É provavelmente com este objetivo que Marx participou diretamente e incentivou de todas as maneiras a seu alcance as iniciativas práticas da luta pelo socialismo em todos os lugares e circunstâncias [...] (SAVIANI, D. In: MANACORDA, 1991, p. VII a XV).

O debate educacional das últimas décadas tem se caracterizado pela hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, inserindo neste bojo, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e o multiculturalismo (DUARTE, 2010, p. 34). Isto tem reforçado o projeto histórico capitalista. Duarte (2011), também mostra que as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são, antes de mais nada, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão-assimilação do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.

Neste sentido, as pedagogias do “aprender a aprender” cumprem o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da ideologia neoliberal e pós-moderna que negam o trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, negam o ensino do conhecimento sistematizado.

O reflexo dessas pedagogias hegemônicas é sentido na Educação do Campo. SANTOS (2011), em sua tese de doutorado, ao tratar do estudo das pedagogias escolanovistas/relativistas as quais subsidiam as proposições hegemônicas das políticas

oficiais de formação de professores no Brasil e a sua relação com os projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, afirma que:

As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade (SANTOS, 2011).

Conforme ele afirma, os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica, o que impõe a necessidade da crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras na formação dos educadores no campo ou cidade.

Martins e Marsiglia (2014), ao tratarem da organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas, alertam que os elementos metodológicos presentes em documentos oficiais para a Educação do Campo são de base neoliberal, escolanovista e construtivista e destacam a necessidade de superação dessas orientações pedagógicas para a Educação do Campo de qualidade. Análises como estas colocam em questão a coerência lógico-histórica em torno das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em torno da educação.

É inegável que a Educação do Campo compõe uma luta histórica radicalizada nos movimentos de luta social no campo, que têm uma expressiva participação na resistência à expropriação agrária e organicidade, e têm avançando na conquista da luta pela terra. Neste sentido, o MST tornou-se um parâmetro de consolidações organizativas políticas, tendo suas marchas, ocupações e acampamentos, elementos importantes para se pensar na concretização de inúmeros movimentos sociais, com maior ou menor amplitude, e com alcance não somente no campo, mas também na cidade (STÉDILE, 2012).

O movimento de luta por uma Educação do Campo surge das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras organizados do campo na década de 90, por uma escola relacionada à garantia da produção e reprodução da vida no campo, incluindo as questões de “trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao combate (de

classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana” (CALDART, 2012, p. 257)⁹. Frente a estas reivindicações, torna-se vital que as teorias que organizam o trabalho pedagógico no campo estejam relacionadas aos interesses dos trabalhadores e não aos interesses do capital.

Neste sentido, a tese de doutorado de Casagrande (2007) trata dos fundamentos da teoria pedagógica para a formação de educadores do campo no século XXI. Levanta a hipótese a partir da análise do processo de formação de educadores do ITERRA/IEJC que, apesar das determinações da forma como o trabalho se estrutura sobre o capital, existem possibilidades de alteração do trato com o conhecimento e com a organização do trabalho pedagógico.

A tese de doutorado de D’Agostini (2009) exemplifica, valendo-se da Educação do MST, o que significa oferecer resistência às políticas educacionais neoliberais, através de princípios, das práticas pedagógicas e da pressão política. Destaca contradições e possibilidades de superação por meio do aprofundamento teórico no materialismo histórico-dialético e da necessidade de atualização da teoria do conhecimento para a educação do MST. A presente tese soma-se junto a este esforço na perspectiva de construção da teoria pedagógica como categoria da prática e, em especial, da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Neste mesmo sentido de aprofundar possibilidades na construção teórica na perspectiva de uma educação emancipatória no contexto do MST a partir de contradições, localizamos a tese de doutorado de Maria Nalva Rodrigues Araujo. Em sua tese, Araujo (2007) demonstra que o MST defende a Reforma Agrária e, na educação e na escola, constrói um modelo de educação que se contrapõe ao instituído historicamente pelas elites brasileiras sob os auspícios do receituário neoliberal. Destaca que o MST almeja uma educação para a

⁹ Constam das experiências e elaborações teóricas sobre a “Transformação da escola”, quatro volumes intitulados “Caminhos para a transformação da Escola”. O Volume I organizado por Roseli Caldart, Andrea Fetzner, Romir Rodrigues, Luiz Carlos de Freitas, trata de reflexões e práticas da licenciatura em Educação do Campo. O Volume II trata da agricultura camponesa, educação, politécnica e escolas do campo e foi organizado por Roseli Caldat, Miguel Stédile e Diana Daros. O Volume III foi organizado por Marlene Sapelli, Luis Carlos de Freitas e Roseli Caldat, trata da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudos. O Volume IV, organizado por Roseli Caldart trata do trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.

transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo e nos valores humanistas e socialistas, mas que existem contradições nas práticas educativas. Destaca, por fim, que existem possibilidades de essência evidentes nos seguintes aspectos: na compreensão do que é reforma agrária, no que é transformação social, na organização do trabalho e na luta coletiva, na qualificação da militância, na contestação das ideologias dominantes, na vinculação da luta econômica, com a luta política, na construção da consciência de classes e na elevação do padrão cultural mediante o acesso escolar e ao conhecimento. A presente tese trata das possibilidades de essência, destacando e aprofundando a fundação social da escola no trato do conhecimento do currículo considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Os quatro volumes organizados pela professora Roseli Caldart, a tese de Casagrande (2007), a tese de D'Agostini (2009) e a tese de Araujo (2007), assim como a presente tese tratam de fundamentos baseados no marxismo enquanto filosofia, no materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento e no socialismo enquanto projeto histórico para subsidiar o projeto de escolarização, em especial, da educação da juventude do campo.

No estudo acerca da crítica à produção do conhecimento sobre Educação do Campo no Brasil, Albuquerque (2011) propõe-se a confrontar a concepção de Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora com a produção científica em nível de teses e dissertações em torno da temática no Brasil, buscando identificar nas mesmas “os fundamentos gnosiológicos e ontológicos relacionados à teoria do conhecimento, educacional e pedagógica sobre os quais estão constituídas e os limites e possibilidades que apresentam para a formação da classe trabalhadora neste período histórico de transição à outro modo de produção” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 222). Nesta perspectiva, a autora utilizou as contribuições de Caldart (2010) acerca da concepção de Educação do Campo, destacando as seguintes características fundamentais:

teria surgido como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo; os protagonistas do seu processo de criação são os Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST; continua uma tradição pedagógica emancipatória; afirma as escolas do campo e sua crítica à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola

para os trabalhadores do campo; tem estreita relação com a luta de classes; vincula-se à Política Pública (ALBUQUERQUE, 2011, p. 222).

Nas 433 teses e dissertações analisadas, Albuquerque (2011) constatou uma hegemonia no plano teórico de concepções de educação do campo, frontalmente opostas às características da educação do campo apontadas por Caldart (2010), principalmente quanto às necessidades concretas no plano educacional da classe trabalhadora neste período de transição: 236 (cerca de 55%) do total de pesquisas apoiam argumentos com base em teorias pragmatistas e pós-modernistas, situação que a autora afirma ser “um grave ataque à função social da escola e sua importância na reprodução social, assim como um ataque à formação da classe trabalhadora, que se reduz às limitações do cotidiano do sujeito (senso comum), nega a história, e com ela a história da luta de classes” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 224).

Com base nesta constatação, Albuquerque (2011) conclui que é imprescindível a articulação entre a teoria educacional, a teoria pedagógica, a teoria do conhecimento e o projeto histórico, na direção do enfrentamento das contradições que condicionam a educação escolar da classe trabalhadora:

o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos, e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina. Esta tese requer, assim como verificado nas antíteses, que articulemos a teoria educacional, a teoria pedagógica, a teoria do conhecimento e o projeto histórico, para que possamos dar passos em direção a esta elaboração em meio as contradições que determinam as condições reais da educação pública (ALBUQUERQUE, 2011, p. 233).

Na presente tese, coadunamos com Albuquerque (2011) a respeito da necessária articulação entre a teoria educacional, a teoria pedagógica, a teoria do conhecimento e o projeto histórico, para que seja possível avançarmos em meio às contradições que determinam as condições reais da educação pública, especialmente no campo. Neste sentido, buscamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica com vista ao enfrentamento das contradições na escolarização de jovens trabalhadores do campo, a partir do seu fundamento para o

planejamento educacional delimitado em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

A pedagogia histórico-crítica, que “foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 2012, p.80), tem como bases: a psicologia histórico-cultural (desenvolvimento do psiquismo humano), o materialismo histórico-dialética (processo histórico) e projeto histórico (socialismo). Esses fundamentos teóricos trazem elementos que norteiam o *quê, como, quando, por quê, para quê, para quem ensinar* tendo como base uma de suas teses fundantes, a proposição do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2008).

De posse dos elementos até aqui delimitados, a **pergunta científica** foi assim sintetizada: *Considerando o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro, quais as contradições e possibilidades superadoras no trato com o conhecimento no currículo de escolarização dos jovens trabalhadores do campo e no campo a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, em seu fundamento em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário?*

A **hipótese** do trabalho partiu da realidade concreta da educação do campo para a juventude, demonstrou a negação do projeto de escolarização e a negação do conhecimento para os estudantes concretos do campo, além da possibilidade superadora do trato com o conhecimento no currículo, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

O **objetivo geral** foi a teorização sobre a realidade da escolarização da juventude no campo e as possibilidades de superação das contradições no trato com o conhecimento do currículo escolar a partir da pedagogia histórico-crítica. Os **objetivos específicos foram** (a) sistematização de dados da realidade do campo brasileiro, (b) da escolarização da juventude, (c) das contradições no trato do conhecimento no currículo e (d) as possibilidades superadoras a partir das contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica.

O **método** que embasou a investigação explica que o resultado de uma elaboração no pensamento humano decorre da apreensão do concreto real como concreto no pensamento, segundo explicam Marx e Engels (2005):

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. [...] São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias [...] A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real. [...] Ao contrário do que se sucede na filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu. [...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação [...] para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexões ideológicos e dos ecos desse processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2005, p. 51-52).

Nesta perspectiva, a existência do homem não pode ser garantida pela natureza, mas sim, produzida historicamente pelos próprios homens, de acordo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção da vida humana em cada época. Marx e Engels, partindo da crítica à perspectiva materialista de Feuerbach (materialismo sem chão na história), afirmam ser a história pressuposto de toda a existência humana:

o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

A produção das condições materiais da vida humana enquanto necessidade vital “não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade da uma série de gerações [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Portanto, as formas de produção da vida a que os trabalhadores do campo e da cidade estão condicionados hoje são determinadas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção da existência a que chegou a humanidade na época atual e são passíveis de transformação.

Este método, portanto, considera que toda a produção social é uma construção histórica, regida por contradições e constante movimento, e por esta natureza constitui-se em possibilidades de transformações da realidade, pois, ao mesmo tempo em que é produto da história, o homem também age na história.

No que concerne ao estudo investigativo, emergiram três **categorias** para análise teórica: a *realidade* do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro; as *contradições* do projeto de escolarização da juventude do campo; as *possibilidades* do trato do conhecimento com o currículo baseado na pedagogia histórico-crítica.

As categorias que emergiram da prática ao nos aproximarmos do objeto de investigação foram embasadas teoricamente a partir das elaborações de Cheptulin (1982). De acordo com o autor, a realidade é o que existe e a possibilidade é o que pode se manifestar quando se tem condições propícias, e nesta relação dialética entre as categorias, a realidade é uma possibilidade já concretizada e a possibilidade é uma realidade potencial. A esse respeito, Cheptulin nos diz que:

A possibilidade concreta para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

Ainda, segundo Cheptulin (1982), a possibilidade pode ser fenomênica ou de essência. Fenomênica quando não altera a raiz do fenômeno; de essência, altera a essência histórica do fenômeno, enquanto construção histórica do fenômeno.

A realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material não age da mesma forma sobre sua essência. A realização de algumas dentre elas não modifica a essência, enquanto que a realização de outra acarreta mudanças na formação material, leva à transformação desta em uma outra formação material. A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em uma outra coisa, é denominada possibilidade de essência (CHEPTULIN, 1982, p. 344).

Sobre a categoria da contradição, unidade e luta dos contrários, também manifestadas na investigação, Cheptulin (1982) expressa que:

a contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 1982, p. 295).

As **categorias empíricas** emergiram da sucessiva aproximação ao objeto delimitado, como escolarização da juventude do campo e foram as seguintes: a escolarização, a escola, o currículo, o conhecimento, o conteúdo-forma-destinatário. Estas categorias estão relacionadas ao fundamento conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Constituíram a **metodologia da investigação**: elaboração de sínteses sobre a bibliografia de obras clássicas que tratam do modelo de desenvolvimento hegemônico do campo brasileiro, da temática sobre escolarização da juventude do campo e sobre a pedagogia histórico-crítica; análise de fontes secundárias e a dados demográficos, do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio, INEP, MEC, PNERA I e II, PRONACAMPO; exposição e discussão de dados da *realidade*, identificando *contradições* e levantando *possibilidades* na formação de trabalhadores jovens do campo brasileiro, a partir da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos.

Concluimos destacando que a **tese central** reside na **possibilidade de essência**, de acordo com as contribuições da pedagogia histórico-crítica, para enfrentar contradições na escolarização de jovens trabalhadores do campo, em seu fundamento em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018). Sustentamos, ainda, que sejam asseguradas as condições objetivas para que uma possibilidade de essência seja concreta e para tal são necessárias para os profissionais da educação (ANFOPE, 2018)¹⁰ consistente formação teórica inicial e continuada, condições dignas de trabalho, carreira, salário, seguridade, assistência, previdência e de gestão democrática no trabalho dos profissionais da educação.

¹⁰ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2019.

Explicitados os elementos acerca da intencionalidade e operacionalização desta pesquisa, no capítulo introdutório, passamos à lógica da exposição:

No segundo capítulo, tratamos do processo histórico de apropriação privada da terra, adentramos ao contexto de formação sócio-histórica do Brasil, desde a invasão dos portugueses, as disputas e conflitos pelo território, até o modelo atual de desenvolvimento hegemônico no campo (o agronegócio) e seus aspectos determinantes da política educacional brasileira, especialmente no campo, em que se destaca o fechamento de escolas, esvaziamento dos conteúdos no currículo e, conseqüentemente, o rebaixamento teórico da classe trabalhadora do campo e no campo.

O terceiro capítulo trata das condições e do processo de inserção social produtiva da juventude, submetida à lógica do capital, que se expressam no campo com o avanço do agronegócio, atingindo frontalmente as possibilidades de educação escolar, bem como as possibilidades de vida no campo.

No quarto capítulo, abordamos os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica, no trato com o conhecimento sobre o currículo escolar para a juventude do campo com base na pedagogia histórico-crítica, em especial, aprofundando argumentos científicos sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Chegamos a este fundamento considerando duas obras que tratam da contribuição da pedagogia histórico-crítica no que se refere ao trato do conhecimento no currículo escolar: Malanchen (2016) que critica as políticas curriculares nacionais, as reformas curriculares, demonstrando suas relações com as teorias pós-modernas, o relativismo cultural e teorias multiculturalistas, apresentando uma possibilidade segundo a pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento da teoria curricular. Outra obra que estamos levando em conta é a tese de doutorado da professora Carolina Nozella Gama que trata da teoria pedagógica histórico-crítica em termo de princípios curriculares. Ao analisar as questões educacionais, levando em consideração questões relativas: à filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica, localizamos a sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista, em especial, nas escolas do campo.

Da mesma forma, pretendemos demonstrar e defender as contribuições da pedagogia histórico-crítica em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) no

trabalho educativo, na educação do campo, em especial, na escolarização da juventude. Malanchen (2016) reconhece que o duplo esforço de conceituar e construir, sobre fundamentos sólidos, a teoria marxista, e em especial, a teoria pedagógica histórico-crítica, em sua transmissão escolar não é algo a ser feito por uma única pessoa nem por uma tese de doutorado.

Neste sentido, a presente tese situa-se no conjunto de teses que estão construindo com categorias da prática a teoria pedagógica-histórico-crítica. E o faz defendendo o fundamento relacionado à tríade conteúdo-forma-destinatário, elementos constitutivos na prática, e que não podem ser dissociados na organização do trabalho pedagógico.

2 A REALIDADE DO CAMPO BRASILEIRO E O MODELO HEGEMÔNICO DE DESENVOLVIMENTO

Neste capítulo, tratamos de explicar, embora brevemente, a origem da propriedade privada da terra no Brasil, em sua relação com o modo de produção capitalista. Situamos a expansão capitalista na Europa, como relacionada à ocupação das terras brasileiras em 1500 pelos portugueses. Abordamos os desdobramentos históricos no Brasil, desde sua ocupação pelos portugueses¹¹, passando pelas capitanias hereditárias, pela lei que consolidou a propriedade privada da terra (Lei de Terras de 1850), até a atualidade do campo brasileiro onde predomina o agronegócio.

A invasão dos portugueses imprimiu relações de exploração, dominação e expropriação nos territórios brasileiros. Desde a tentativa de cooptação dos indígenas até os dias atuais, a luta em defesa da apropriação social da terra tem sido uma das principais reivindicações dos trabalhadores do campo, um marco histórico na luta contra a propriedade privada da terra, um marco de resistência contra o capitalismo.

Além da disputa pela terra, pelo mecanismo da Reforma Agrária Popular, destacamos a disputa pelos rumos da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, historicamente negada, e que, atualmente, vem sendo profundamente atacada pelas determinações da política neoliberal sobre a educação. Neste sentido, a negação da educação

¹¹ Dados de pesquisas antropológicas indicam que a ocupação do território brasileiro é longínqua, há aproximadamente 50 mil anos atrás, possivelmente, pelas correntes migratórias que vieram da Ásia, cruzaram o estreito do Alasca e ocuparam todo o continente americano. Em estudos realizados no Estado do Piauí foram encontrados diversos instrumentos e vestígios que mostram que a formação social brasileira começa muito antes de 1.500 d.C (STÉDILE, 2011, p.18). Nesse período, essas populações viviam no modo de produção do comunismo primitivo, eram organizadas em agrupamentos sociais de 100 a 500 famílias, unidas por algum laço de parentesco, de unidade idiomática, étnica ou cultural. Registra-se uma estimativa entre quatro a cinco milhões de índios. “Estes nativos viviam de forma autônoma, organizados em comunidades, vivenciando os mesmos costumes. Conheciam a cerâmica e teciam as suas roupas, viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas (GERMANI, 2006, p.116). Quanto à questão da terra, estas populações ocupavam territórios de forma coletiva e todos os bens da natureza existentes no território – terra, água, rios, fauna, flora – eram de posse e de uso coletivo, utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo. E quando os bens da natureza se tornavam escassos em determinadas regiões, os grupos se deslocavam para outros locais, o que caracterizava a sua condição de vida nômade (STÉDILE, 2011, p. 18-19). Portanto, os registros acerca da produção da existência das populações que ocupavam o território brasileiro no período anterior a 1.500 d.C., expressam um modo de vida no comunismo em sua fase primitiva, onde a apropriação da terra e da natureza é social, não havendo exploração dos recursos naturais para fins lucrativos e nem exploração do homem pelo homem, pelo menos até a chegada dos exploradores europeus.

do/no campo se expressa em pelo menos duas vias brutais: *o fechamento de escolas* e *o esvaziamento do currículo escolar*.

2.1 A PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA

Começamos por reconhecer que, nos diferentes modos de produção experimentados pela humanidade até aqui (comunismo primitivo, escravista, feudal e capitalista), ocorreram diferentes formas de organização do modo de produção da vida. Assim, em todos eles, a relação do homem com a terra, e com a natureza em geral, possui importância vital à garantia da existência humana.

Nos primórdios da humanidade, onde não cabia a dominação e a servidão, nem mesmo divisão em diferentes classes sociais (ENGELS, 2010, p. 200), a terra não possuía dono, era apropriada coletivamente. Com o desenvolvimento histórico, chegamos ao modo de produção capitalista, onde a terra tornou-se propriedade privada de altíssima concentração nas mãos de poucos, ao mesmo tempo em que temos pessoas passando fome, sem ter acesso a terra para produzir a existência.

Conforme Marx (2013, p. 256), “A terra (que, do ponto de vista econômico, também inclui água), que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano”, apresenta duplo caráter: meios de subsistência e meios de trabalho.

Do mesmo modo como a terra é seu armazém original de meios de subsistência, ela é também seu arsenal originário de meios de trabalho. Ela lhe fornece, por exemplo, a pedra para que ele arremessasse, ou a use para moer, comprimir, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para servir como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho e um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho (MARX, 2013, p. 257).

Por volta de metade do século XVIII em diante, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, a partir da decadência do sistema feudal surge a estrutura econômica da sociedade capitalista, pressupondo condição fundamental para o estabelecimento do modo de produção capitalista: a separação entre trabalhadores e a propriedade das condições de

realização do trabalho. “O ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador. O estágio seguinte consistiu numa mudança de forma dessa subjugação, na transformação da exploração feudal em exploração capitalista” (MARX, 2013, p. 787).

Marx, em “O Capital”, ao tratar da acumulação primitiva do capitalismo constata ser esta “uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida” (2013, p.785). Por isso, a “chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como ‘primitiva’ porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde” (2013, p. 786).

Às bases da economia política em expansão, Marx situa a expropriação do camponês da terra, e todas as consequências desse processo, como necessárias ao desenvolvimento deste modo de produção.

o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo (MARX, 2013, p. 787).

Na Idade Média, por exemplo, a propriedade dos produtos é baseada no *trabalho próprio*, não existindo, conseqüentemente, dúvida quanto à propriedade do produto do trabalho. O produtor individual confeccionava, via de regra, a partir da matéria-prima que lhes pertencia e que, frequentemente, também por ele produzida, com seus próprios meios de trabalho e com o trabalho de suas próprias mãos ou de sua família. Com a concentração dos meios de produção em grandes oficinas e manufaturas, os meios de produção e os produtos sociais foram tratados como se continuassem sendo meios de produção e produtos de indivíduos, porém apropriados não por aqueles que, realmente, teriam posto os meios de produção em movimento e de fato teriam confeccionado os produtos, mas por capitalistas (ENGELS, 2015, p. 307).

Antes da produção capitalista, {ou seja, na Idade Média,} existia, de modo geral, a pequena empresa, em que os trabalhadores detinham a propriedade privada dos meios de produção: o cultivo agrícola dos pequenos agricultores, livres ou em servidão, o trabalho manual nas cidades. Os meios de trabalho – terra, ferramentas agrícolas, oficina, ferramentas manuais - eram do indivíduo, projetados apenas para uso individual e, portanto, necessariamente reduzidos, nanicos, limitados. Mas, justamente por isso, eles pertenciam, via de regra, ao próprio produtor. Concentrar e expandir esses meios de produção estreitos e dispersos, transformá-los na alavanca produtiva de efeitos poderosos da atualidade foi exatamente o papel histórico do modo de produção capitalista e de sua portadora, a burguesia (ENGELS, 2015, p. 305).

Portanto, a divisão do trabalho e a divisão de classes sociais passam a ser cada vez mais necessárias à consolidação da apropriação privada. Na primeira fase, indústria extrativa, a propriedade privada ainda coincide plenamente com o trabalho; na segunda fase, pequena indústria e toda a agricultura anterior, a propriedade é a consequência necessária dos instrumentos de produção existentes; na terceira fase, grande indústria, a contradição entre o instrumento de produção e a propriedade privada é, desde já, o seu produto, para cuja elaboração a indústria deve estar já bastante desenvolvida (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

Com o desenvolvimento do capitalismo, surge a divisão do trabalho material e espiritual. Segundo Marx e Engels (2007), “a maior divisão entre trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. A oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, e mantém-se por toda a história da civilização até os dias atuais” (p.52). Portanto, a divisão do trabalho surge, também, com a divisão de campo e cidade.

Com a cidade surge, ao mesmo tempo, a necessidade da administração, da política dos impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunitária e, desse modo, da política em geral. Aqui se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão. A oposição entre cidade e campo só pode existir no interior da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada, a ele imposta – uma subsunção que transforma uns em limitados animais urbanos, outros

em limitados animais rurais e que diariamente produz e reproduz a oposição entre os interesses de ambos (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

A subordinação do campo à cidade, como uma consequência do desenvolvimento histórico, é apontada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, afirmando ter sido consequência de um papel histórico eminentemente revolucionário da burguesia, especialmente pelo rompimento das “relações feudais, patriarcais e idílicas” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

A burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX; ENGELS, 2010, p. 44).

O modo de produção capitalista, assim como consolida a terra - que é um bem da natureza, não porta valor por não incorporar trabalho -, como propriedade privada, mercadoria, consolida, também, a separação entre campo e cidade. A busca pela mercadoria terra constitui as raízes da formação sócio-histórica do Brasil, identificada com a coincidente chegada dos europeus (especificamente, portugueses) à costa brasileira em 1500, concomitantemente ao movimento de expansão da acumulação primitiva do capitalismo que ocorria na Europa nos séculos XIV e XV.

Considerando o contexto histórico e as características dos diferentes modos de produção em cada tempo, constatamos que cada um destes corresponde uma histórica luta dos que foram subsumidos, escravizados e submetidos à exploração, ou por serem escravos, ou vassalos ou trabalhadores assalariados. É uma luta permanente, tendo em vista que vivemos sob o jugo da propriedade privada dos meios de produção e da exploração das forças produtivas, onde a terra, a natureza, a força de trabalho, o trabalho humano, a ciência e a tecnologia continuam nas mãos de poucos, quais sejam, os capitalistas.

Portanto, o cerne da apropriação privada da terra no Brasil identifica-se com as determinações da política econômica hegemônica que, em cada período histórico, estão “voltadas para a expansão do capitalismo e seu modelo de desenvolvimento, desde o Brasil

Colônia (com o trabalho escravo e a dizimação dos povos indígenas, passando pelo trabalho dos agricultores colonos vindo da Europa) até a atual configuração no campo” (TAFFAREL, 2015, p. 208).

2.2 A OCUPAÇÃO DAS TERRAS BRASILEIRAS: BREVE HISTÓRICO

Neste tópico, tratamos de um breve histórico da apropriação privada de terras no Brasil, desde a ocupação pelos portugueses, em 1500¹², passando pelas capitânicas hereditárias, pela lei que consolidou a propriedade privada da terra (Lei de Terras de 1850), até os dias atuais, que caracteriza o campo pela alta concentração de terras – latifúndios, e pelo modelo de desenvolvimento hegemônico do agronegócio.

A história da formação social do Brasil começa pela invasão dos europeus às terras posteriormente denominadas “brasileiras”, em aproximadamente 1500, território já então ocupado pelos primeiros habitantes, os índios. Essa ocupação de terras no Brasil, e na América, “deve ser analisada no contexto e no processo do expansionismo comercial europeu. A estruturação da economia colonial na América cumpriu um papel de primeira magnitude como instrumento da acumulação primitiva que antecedeu ao advento do capitalismo industrial” (OHLWILER, 1986, p. 17 *apud* GERMANI, 2006, p. 121).

¹² Dados de pesquisas antropológicas indicam que a ocupação do território brasileiro é longínqua, há aproximadamente 50 mil anos atrás, possivelmente, pelas correntes migratórias que vieram da Ásia, cruzaram o estreito do Alasca e ocuparam todo o continente americano. Em estudos realizados no Estado do Piauí foram encontrados diversos instrumentos e vestígios que mostram que a formação social brasileira começa muito antes de 1.500 d.C (STÉDILE, 2011, p.18). Nesse período, essas populações viviam no modo de produção do comunismo primitivo, eram organizadas em agrupamentos sociais de 100 a 500 famílias, unidas por algum laço de parentesco, de unidade idiomática, étnica ou cultural. Registra-se uma estimativa entre quatro a cinco milhões de índios. “Estes nativos viviam de forma autônoma, organizados em comunidades, vivenciando os mesmos costumes. Conheciam a cerâmica e teciam as suas roupas, viviam da caça, da pesca e da coleta de frutas (GERMANI, 2006, p.116). Quanto à questão da terra, estas populações ocupavam territórios de forma coletiva e todos os bens da natureza existentes no território – terra, água, rios, fauna, flora – eram de posse e de uso coletivo, utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo. E quando os bens da natureza se tornavam escassos em determinadas regiões, os grupos se deslocavam para outros locais, o que caracterizava a sua condição de vida nômade (STÉDILE, 2011, p.18-19). Portanto, os registros acerca da produção da existência das populações que ocupavam o território brasileiro no período anterior a 1.500 d.C., expressam um modo de vida no comunismo em sua fase primitiva, onde a apropriação da terra e da natureza é social, não havendo exploração dos recursos naturais para fins lucrativos e nem exploração do homem pelo homem, pelo menos até a chegada dos exploradores europeus.

A ocupação dos portugueses no território brasileiro foi caracterizada pela dominação do território através da supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa, adotando duas táticas de dominação: cooptação e repressão. Com base nestas táticas conseguiram dominar todo o território e submeter os povos indígenas que aqui viviam, ao seu modo de produção capitalista, as suas leis e a sua cultura (STÉDILE, 2011, p. 19).

Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação do capital (STÉDILE, 2011, p. 20).

Desde então, as populações que viviam no Brasil passaram a ter o seu território ameaçado e a própria vida destruída, após estabelecimento de relações sociais próprias do capitalismo em expansão na Europa, forçando os índios à exploração no trabalho escravo, expropriando-os da terra, da natureza e da vida, numa escalada brutal de violência que segue até os dias atuais. Desde o início do período da Colonização, que durou aproximadamente 400 anos, vários aspectos indicaram o avanço do capital nas terras brasileiras.

De 1500 a 1530 constituiu-se o período do escambo, caracterizado pela extração da madeira pelos europeus - tanto os portugueses como os franceses, que visitavam livremente o litoral brasileiro -, através da exploração do trabalho dos índios e da natureza em troca de pequenos objetos de baixo valor monetário. Deste modo, “o homem branco obtinha do índio a preciosa mercadoria, ainda mais, o seu trabalho para retirá-la da mata e colocar nas embarcações” (GERMANI, 2006, p. 119). Esta relação aparentemente de troca, dava os primeiros passos à conversão dos índios em escravos no trabalho da exploração extrativista.

No período, o modo de produção predominante foi o regime comunal de propriedade sob o qual viviam os habitantes primitivos do Brasil. Ressalta-se que neste período não se instalou nenhum povoamento estrangeiro e nem se fez distribuição de terras. Os estabelecimentos militares construídos deram-se em função da coleta de madeira, mas foram abandonados em seguida. Porém, “rapidamente se produziu a decadência desta exploração,

visto que em alguns decênios a melhor parte das matas costeiras se esgotou e o negócio perdeu interesse” (PRADO JUNIOR, 1978, p. 25-27 *apud* GERMANI, 2006, p. 119).

Deste modo, como Portugal entendia que sem demarcação do território por ocupação, a imensa costa, que já era conhecida pelos franceses e outros navegantes, estava vulnerável a qualquer ataque ou invasão de exploradores/colonizadores, optou por uma nova forma de ocupação que consolidasse a sua colonização: o povoamento e colonização, uma opção que começava pelo primeiro obstáculo, conseguir quem tivesse interesse de vir para o Brasil, principalmente pela falta de perspectivas que indicassem para o êxito econômico deste projeto.

Para colocar o plano em ação, Portugal apresenta a exploração da cana-de-açúcar no território brasileiro como perspectiva. A qualidade de grande parte do solo litorâneo, massapé, e o clima do Brasil demonstraram-se favoráveis ao plantio da cana-de-açúcar, que era matéria-prima para a produção do açúcar que era um produto escasso e de alto valor comercial na Europa. O açúcar já era produzido em pequena escala na Sicília pelos portugueses nas ilhas da Madeira e Cabo Verde, desde meados do século XV, e no Oriente (GERMANI, 2006, p. 120).

A partir do momento em que algo mais do que a riqueza extrativa passa a despertar a cobiça da metrópole portuguesa, começam a apagar-se os vínculos que nos atavam à pré-história. A transformação da terra conquistada em colônia de exploração exige novas instituições jurídicas, novas formas de propriedade que somente poderiam viçar sobre as ruínas das instituições primitivas (GUIMARÃES, 1977, p. 11 *apud* GERMANI, 2006, p. 120).

Portanto, com o fim do escambo, pelo esgotamento da exploração da madeira e do interesse comercial acerca do que dela se produzia, surgem as primeiras formas de apropriação privada de terras no Brasil. Com a exploração da cana-de-açúcar, se inicia um novo período que altera, profundamente, as relações dos exploradores europeus com os indígenas e também com a terra. Deste modo, “o escambo foi dando espaço à escravidão do índio e as terras começaram a ser divididas e a ter donos” (GERMANI, 2006, p. 120).

Com o fim do escambo, surge o Regime das Sesmarias (1530-1822) que, para a sua implantação e dos engenhos, necessitava-se das terras dos indígenas. Assim, surge a necessidade do capital expropriar os indígenas de suas terras, e, concomitantemente, nasce a

resistência dos indígenas ao processo de escravidão e expropriação de suas terras, registrando-se uma história de conflitos, guerras, violência. Porém, “em relação a sua escravidão esta foi abrandada, indiretamente, na medida em que aumentava a entrada dos escravos africanos. Assim iniciava-se outra página, não menos trágica, da história do país: a dos escravos africanos” (GERMANI, 2006, p. 128).

Portugal utilizou na ocupação da nova Colônia o sistema de capitânicas hereditárias, já utilizado na ilha da Madeira e Cabo Verde, definido da seguinte forma:

Consistiu em dividir o litoral brasileiro em 12 setores lineares com largura que variavam entre 30 e 100 léguas e que tinham como limite de extensão a linha imaginária determinada pelo Tratado de Tordesilhas. Estes setores foram denominados de Capitânicas e a seus titulares – os donatários – foram dados grandes regalias e poderes de soberanos. No seu território – a Capitania – o donatário tinha o privilegio de implantar moendas e engenhos. Competia a ele nomear as autoridades administrativas, juizes, receber taxas dos impostos e distribuir terras. Em contrapartida o donatário tinha que se responsabilizar por todos os gastos de transporte e o estabelecimento de povoados. Assim, se introduz a base produtiva e suas instituições superestruturais (GERMANI, 2006, p. 121).

É importante destacar que o novo projeto de ocupação exigia investimento de capital-dinheiro e que, apesar das expectativas prodigiosas, era um investimento arriscado. Como a Coroa Portuguesa e os donatários não dispunham de recursos para tal investimento, recorre-se ao capital internacional, em fase de expansão de acumulação primitiva, para financiar a colonização brasileira.

Naquele contexto, transporta-se de Portugal a Lei das Sesmarias¹³ para dar instrumento legal à distribuição das terras. Os donatários responsáveis pelas capitânicas tinham ordem da Coroa para repartir a terra com “qualquer pessoa de qualquer qualidade que fossem cristãos”. As ordens determinavam também que tudo fosse feito livremente, sem foro nem direito, salvo o dízimo de Deus pago a Ordem de Cristo.

¹³ “Em Portugal já se tinha o antigo costume de retirar de seus donos as terras não exploradas para entregá-las a quem se dispunha a lavrá-las e semeá-las. O costume foi transformado em lei escrita, em 1375, pelo Rei D. Fernando, denominada Lei das Sesmarias. Segundo tal Lei a terras eram concedidas por tempo determinado e o proprietário estava obrigado a trabalhar nelas, diretamente ou por terceiros, pagando à coroa a sexta parte da obtenção da produção, chamada antigamente de ‘sesma’ ”(GERMANI, 2006, p. 122).

As primeiras concessões de terra se concretizaram, em 1531, com Martim Afonso de Souza, Capitão Mor das terras do Brasil. Foi ele também que estabeleceu o primeiro engenho de cana de açúcar no Brasil, na vila de São Vicente. Estavam traçadas as bases de uma nova política econômica que se apoiava em duas instituições – a sesmaria e o engenho – que junto com regime da escravatura se constituiriam nos pilares da antiga sociedade colonial (GARCEZ; MACHADO, 1985 *apud* GERMANI, 2006, p. 122).

Mas, o sistema de distribuição de terra com base na Lei das Sesmarias trouxe problemas em sua implantação no Brasil, com destaque a dimensão das medidas. Germani (2006) mostra que no período colonial foram promulgadas uma variada e conflitiva legislação subsidiária sobre concessões de terras – cartas régias, alvarás, avisos, disposições, ordens, provisões – com a intenção de corrigir erros e situações criadas pelo descumprimento de atos anteriores. Porém, não se tentou dar o mínimo de racionalidade à legislação de terras nem se definiu uma estratégia de ocupação do território com objetivos claros e precisos (GUIMARÃES, 1977, p. 45 *apud* GERMANI, 2006, p. 124).

Assim, não obstante a legislação que limitava as dimensões da sesmaria, desde o princípio instalou-se a grande propriedade de terras. A filosofia da colonização era a de plena ocupação do solo com vistas à produção para o mercado. As sesmarias transformadas em engenhos mereciam toda a consideração da Coroa. Mencionava-se no Regimento do Governo Geral que as melhores terras, as mais próximas aos riachos e as vilas deveriam ser doadas para a implantação dos engenhos de açúcar (GERMANI, 2006, p. 124).

No processo formal de obtenção das sesmarias, o futuro sesmeiro ocupava a terra, abria sua fazenda e só então tinha a credencial para obter a concessão e legitimação da propriedade. O emprego útil da terra era a base da legitimação, mas não para todos. Se a ocupação era realizada pelo fazendeiro, levava a legitimação através do título de sesmaria; mas, não ocorria o mesmo com a ocupação dos trabalhadores livres ou dos mestiços que dificilmente eram legitimados como sesmeiros. Como escreve Martins, esta desigualdade definia os que tinham e os que não tinham direitos, os incluídos e os excluídos (MARTINS, 1981, p. 35 *apud* GERMANI, 2006, p. 126).

Ali ficava claro que não entravam nos planos da Coroa doar terras aos camponeses. A produção da cana-de-açúcar exigia grandes extensões para seu cultivo, condição que o

pequeno produtor não podia ter. Este deveria se conduzir a outras frentes para trabalhar como agregado ou para ocupar as terras livres, não podendo sequer provar o doce da cana. As doações de terras para o estabelecimento de engenhos só diminuíram no século XVIII quando a produção de açúcar entrou em crise e começou a corrida do ouro. A mineração absorveu então a maior parte da mão de obra escrava, provocando o abandono de numerosos engenhos (GERMANI, 2006, p. 126).

Nesse período, em relação à propriedade rural da terra, a situação era tão caótica quanto a distribuição e ocupação que, em 1822, foi julgado melhor “não fazer mais concessões de terras por título de sesmaria, porque a experiência havia mostrado que produziam elas mais desordens entre os cultivadores e punham cada vez mais duvidosa a propriedade territorial” (MENEZES *apud* GUIMARÃES, 1977, p. 58). Por fim, a Resolução de 17 de julho de 1822 extingue o regime de sesmarias até a convocação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa.

Com o surgimento do regime das “posses” (1822–1850), apesar da determinação real de não fazer mais concessões de sesmarias, o governo Imperial prosseguiu fazendo-as em regime especial, na sua maioria para o estabelecimento de colônias rurais e concessões de grandes áreas para “indivíduos civilizados que as requisitassem”. Mas isto representava exceções. O que imperava naquele momento como forma de acesso à propriedade da terra era a posse, isto é, a ocupação de terras desocupadas e, aparentemente, sem dono (GERMANI, 2006, p. 132).

Germani (2006) destaca que este sistema de ocupação já era praticado por colonos pobres que não tinham acesso às sesmarias:

Inicialmente, as posses eram realizadas em áreas de pequenas dimensões, mas com a abolição da concessão das sesmarias, a área ocupada foi aumentando até constituírem-se imensos latifúndios. Não havia providência adequada para disciplinar a ocupação das terras virgens. Intensificaram-se os litígios, entre sesmeiros e ocupantes – posseiros – confinantes, os embustes dos lavradores sem recursos pelos senhores dos latifúndios (GERMANI, 2006, p. 132).

A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de vender, ou mesmo de comprar terras vizinhas. Na essência, não havia

propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias. Mas, com o intuito de “implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela “concessão de uso” com direito à herança” (STÉDILE, 2011, p. 21).

Neste sentido, a Coroa entrega a capitalistas-colonizadores que dispunham de capital, enormes extensões de terra.

Assim, os capitalistas-colonizadores eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu (STÉDILE, p. 21, 2011).

Porém, era preciso controlar a liberdade de acesso a terra, tendo em vista a extinção do tráfico negreiro, que anunciava a iminência da abolição da escravidão, e a proposta de imigração dos estrangeiros que se apresentavam como alternativa para a crise do trabalho escravo. Estas foram linhas mestras pelas quais se escreveria em 1850, a Lei de Terras, dando passagem a um novo estatuto da propriedade da terra e a um período de conflitos gerados em torno desta.

A Lei nº 601 de 1850 foi a primeira Lei de Terras do Brasil e representou um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo que já se ampliava; além do mais, “proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço” (STÉDILE, 2011, p. 22-23).

A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil. Por outro lado, a história das lutas sociais e das revoltas populares registra muitas mobilizações nesse período. E um dos fatores de desestabilização do modelo agroexportador baseado na utilização da mão de

obra do trabalhador escravizado é a revolta deste em relação às suas condições de vida e de trabalho (STÉDILE, 2011, p. 23).

Foi um período de lutas e resistências. Multiplicaram-se os quilombos e os movimentos de apoio ao abolicionismo, nas cidades. “O tema era a grande questão entre os partidos e as elites. Chegou a surgir o movimento dos Caifases, um movimento clandestino organizado entre os filhos brancos da classe média urbana, que ajudavam os trabalhadores escravizados a fugirem das senzalas” (STÉDILE, 2011, p. 23).

Em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, consolidou-se legalmente aquilo que já vinha acontecendo na prática¹⁴; porém, a libertação de escravos, desprovidos de condições de se tornarem camponeses pela Lei de Terras, levou a expulsão de quase dois milhões de adultos ex-escravos das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola e se dirigirem para as cidades, em busca de alguma alternativa de sobrevivência, agora vendendo “livremente” sua força de trabalho.

Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossar de terrenos e, assim, construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (STÉDILE, 2011, p. 24).

A abolição do trabalho escravo aprofunda a crise do modelo agroexportador e, com a eclosão da I Guerra Mundial, de 1914-1918, foi interrompido o comércio entre as Américas e a Europa. Naquele contexto, “a saída encontrada pelas elites para substituir a mão de obra escrava foi realizar uma intensa propaganda na Europa, em especial na Itália, na Alemanha e

¹⁴ A demora para a abolição legal do trabalho escravo (o Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão) deveu-se aos debates que ocorreram entre os partidos da elite, no Congresso monárquico, que se reunia no Rio de Janeiro, para determinar se o Estado, se o governo deveria ou não indenizar os proprietários de escravos por sua libertação (STÉDILE, 2011, p. 24).

na Espanha, para atrair os camponeses pobres excluídos pelo avanço do capitalismo industrial no fim do século 19 na Europa” (STÉDILE, 2011, p. 25).

E, assim, a Coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhão de camponeses pobres da Europa: parte dos migrantes foi para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado **colonato**¹⁵ (STÉDILE, 2011, p. 25). É importante destacar que todos os colonos que “receberam” terras no Sul tiveram de pagar por elas e isso os obrigou a se integrar imediatamente na produção para o mercado.

A crise segue até 1930 e a migração de camponeses europeus é interrompida na I Guerra Mundial (1914), quando também é interrompido o uso de navios para transporte dos migrantes (STÉDILE, 2011, p. 26).

Nesse período, nasceu no campo brasileiro a formação do campesinato, explicado por duas vertentes: a primeira, caracterizada pela vinda de quase dois milhões de camponeses pobres da Europa para habitar e trabalhar na agricultura nas regiões Sudeste e Sul; a segunda teve origem nas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação (brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes). Esta população, em geral, não se submetia ao trabalho escravo; eram trabalhadores pobres, nascidos aqui, impedidos pela Lei de Terras de 1850 de se transformarem em pequenos proprietários que passaram a migrar para o interior do país, pois, nas regiões litorâneas, as melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que se dedicavam à exportação.

A longa caminhada para o interior, para o sertão, provocou a ocupação de nosso território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de

¹⁵ Sistema de colonato: “os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais, logrando, assim, melhores condições de sobrevivência. Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café, que poderia ser vendido junto ou separado com o do patrão. A esse regime de colonato sujeitaram-se milhares de famílias migrantes, em especial da Itália e da Espanha” (STÉDILE, 2011, p. 26).

forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades. Produto do sertão, local ermo, despovoado, o camponês recebeu o apelido de “sertanejo” e ocupou todo o interior do território do Nordeste brasileiro e nos Estados de Minas Gerais e de Goiás (STÉDILE, 2011, p. 27).

O ano de 1930 marca uma nova fase da história econômica brasileira com influências na questão agrária. Com a crise do modelo agroexportador, há uma crise política e institucional no país, afetando as elites abastadas, as classes dominantes amplamente hegemônicas – já que a maioria da população vivia em condições de escravidão e outra parte estava isolada nos confins dos sertões – que eram as únicas que tinham presença político-institucional. Setores das elites da nascente burguesia industrial dão um golpe, fazem uma “revolução” política por cima, tomam o poder da oligarquia rural exportadora e impõem um novo modelo econômico para o país.

Esse período é caracterizado pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. As oligarquias rurais continuam donas das terras, latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não detêm poder político que é centralizado na elite industrial; fazem uma aliança por duas razões fundamentais: primeira, a burguesia industrial tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos; a segunda, o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente. Aqui, surge o setor da indústria, vinculado à agricultura (as indústrias produtoras de insumos para a agricultura: ferramentas, máquinas, adubos químicos, venenosos) e outro, da chamada agroindústria, com a implantação da indústria de beneficiamento de produtos agrícolas.

Com este modelo, surge um movimento de modernização capitalista da grande propriedade rural, procurando modernizar a produção agrícola destinada ao mercado interno; nasce com o cultivo do trigo, no Sul, e com a cana, o café, o algodão e outros. Neste período histórico, os camponeses são induzidos a se vincularem às regras do mercado e a se

integrarem à indústria, com algumas funções claramente determinadas, conforme Stédile (2011):

- 1) Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses – em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária – se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. Foi um período histórico em que, praticamente, todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sul e Sudeste do país, para serem operários nas fábricas;
- 2) O êxodo contínuo de mão de obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria, pelo exército industrial de reserva nas portas das fábricas, à espera de emprego, a baixos salários;
- 3) Os camponeses cumpriram a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária. O Estado brasileiro administrava rigorosamente os preços dos produtos alimentícios, produzidos pelos camponeses, para que chegassem baratos na cidade. E, com isso, viabilizava a reprodução da força de trabalho operária, com baixos salários, garantindo que a industrialização brasileira obtivesse altas taxas de lucro e, assim, crescesse rapidamente;
- 4) Os camponeses foram induzidos a produzir matérias-primas agrícolas para o setor industrial. Surgiu e se desenvolveu, então, o fornecimento de matéria-prima para energia, carvão, celulose, lenha etc (STÉDILE, 2011, p. 29).

A modernização da produção agrícola e das relações de produção iniciada nas décadas de 1950 e 1960 aguçou mudanças a partir da industrialização urbana que se expandiu para o campo, criando complexos agroindustriais, submetendo a agricultura à indústria. Chegamos à década de 1960 num cenário que apresenta uma agricultura modernizada, capitalista, e um setor camponês completamente subordinado aos interesses do capital industrial. Por outro lado, é nos anos de 1960-1964 que eclode também a primeira crise cíclica desse modelo de industrialização dependente, período de mobilizações sociais, disputas entre classes, entre elites, em busca de saídas tanto para a acumulação de capital quanto para a classe trabalhadora (STÉDILE, 2011, p. 31).

Entre o fim dos anos 60 e início da década de 70, consolidaram-se as relações capitalistas no campo. A Modernização Conservadora é caracterizada pela sustentação do modelo de desenvolvimento baseado na utilização de tecnologia avançada na produção, para fins do aumento da produtividade agrícola, em menor tempo e com menor custo no processo

de produção. Por conseguinte, surge a ampliação da desigualdade social em decorrência do crescimento da concentração da terra e da renda, o desemprego, a pobreza, a destruição de recursos naturais e minerais e prejuízos a saúde humana com a produção de alimentos com agrotóxicos. A introdução tecnológica no cenário agrícola trouxe várias consequências que, pouco a pouco, foram modificando as relações da agricultura, alterações estas de caráter econômico, social, político.

Este período histórico é marcado pelo êxodo em massa das populações do campo rumo aos espaços urbanos em busca de oportunidades à garantia da vida. Enquanto no campo faltava condições para a permanência, as cidades significavam alguma possibilidade de oportunidade de emprego em decorrência da industrialização crescente. A partir da década de 1970, o Brasil passa a apresentar uma diminuição significativa da população do campo, a qual decorreu dessas transformações.

Esse novo padrão de desenvolvimento da agricultura levou a consolidação de um processo de centralização de capitais industriais, bancários, agrários, etc., na medida em que essa política atendia os grandes produtores tradicionais, mas também atraía investidores de outros setores da economia que passavam a ver na terra um investimento. O que isso demonstra é que a acelerada modernização ocorrida no decorrer dos governos desse período tinha como objetivo consolidar o modelo urbano-industrial, mas mantendo a mesma estrutura social e garantindo os privilégios das elites econômicas que, historicamente, comandaram esse país, agora aliados ao grande capital internacional.

O controle imposto às classes trabalhadoras através de um forte aparato repressivo possibilitou avançar na acumulação capitalista sem as resistências que vinham se forjando no período pré-golpe, evidenciando, claramente uma resistência a mudanças estruturais e todas as tentativas de driblar o obstáculo institucional em relação ao pagamento de indenização que inviabilizava a realização de qualquer distribuição de terras ou de reforma agrária não aconteceram totalmente até 1964 (GERMANI, 2006, p. 149).

Porém, o golpe militar impõe a administração dos conflitos no campo através de mudança das leis institucionais, a exemplo da diferenciação das propriedades urbanas e rurais foram, “permitindo que essa última fosse expropriada em títulos especiais da dívida pública [...] com cláusula de exata correção monetária [...] resgatáveis no prazo máximo de 20 anos” (GERMANI, 2006, p. 140). Neste mesmo período foi aprovado o Estatuto da Terra, regulando

os direitos e obrigações “concernentes aos bens imóveis rurais, para fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”. Ambos os acontecimentos que alteram as leis referentes a questão agrária se deram em curto período de tempo, sendo a primeira alteração através da Emenda Constitucional nº 10, de 9 de novembro de 1964 e a segunda, o Estatuto da Terra, nome pelo qual ficou conhecido a Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964.

A proposta que vinha claramente explicitada no Estatuto da Terra com relação à Reforma Agrária ajuda a entender a razão pela qual foi aprovada sem maiores problemas na Emenda Constitucional número 10: a importância da medida vinha atenuada pela concepção de Reforma Agrária que defendia a ditadura militar. A Reforma Agrária, segundo o Estatuto da Terra, deveria ser executada, principalmente, através de medidas complementares como a tributação, a colonização e, por último, mediante a desapropriação e, nesse sentido, a desapropriação só seria realizada nas áreas onde houvesse tensão social, pouco ou quase nada contribuindo para modificar a estrutura de posse da terra rural na perspectiva de uma melhor distribuição. Ao contrário, neste último período, a concentração da propriedade tendeu a agravar-se, intensificou-se o êxodo rural e se multiplicaram os conflitos armados pela posse da terra (GERMANI, 2006, p. 140).

Com o fim do regime militar eclodem-se as possibilidades de articulação dos movimentos sociais e organizações sociais, donde se pode citar o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), acendendo o debate e a luta pela reforma agrária. Por outro lado, a força política dos grandes proprietários de terras e os grupos integrados a eles, e a emergência de uma orientação neoliberal nas relações internacionais definiram as políticas estatais e se tornaram grandes barreiras a reformas na estrutura agrária brasileira.

Após vinte anos de ditadura militar, estabelecida em nosso país a “Nova República” (1985), em 1988 se concluiu os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, os quais “[...] em relação à questão agrária se desenvolveram em um clima de muita tensão e mobilização popular, era só um reflexo visível do que ocorria na realidade” (GERMANI, 2006 p. 141). Elaborada e promulgada a Constituição, vários governos se sucederam sem estabelecer, concretamente, a resolução da questão agrária como prioridade, mesmo o governo Lula, de base social popular.

Segundo Fernandes (2015), os dados demonstram que no final dos anos 90 e início dos anos 2000, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e

Dilma Rousseff, prevalece no campo brasileiro a política de concentração de terras. Para Fernandes (2015, p. 153), “[...] há uma reforma agrária em desenvolvimento a pelo menos 40 anos”, mas a reforma agrária como projeto político não se realiza. A reforma agrária somente se desenvolve quando se realiza a luta pela terra em cada ocupação, acampamento, assentamento em disputa com a classe dominante no campo.

Fernandes, ao discutir os paradigmas sobre a questão agrária, afirma que: “as políticas neoliberais foram adotadas nos programas de governo de Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso” (FERNANDES, 2015, p. 159). Ainda segundo Fernandes (2015, p. 160), “os governos neoliberais intensificaram a repressão aos movimentos camponeses na lua pela Reforma Agrária”.

Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as políticas de desenvolvimento da agricultura camponesa foram insuficientes para diminuir a subalternidade do campesinato ao agronegócio. A questão agrária continua atual porque a política de reforma agrária ainda não se realizou plenamente, apesar das lutas no campo brasileiro (FERNANDES, 2015, p.176). Segundo Fernandes (2015, p. 177), “as políticas de subordinação e políticas de emancipação são construídas sempre por disputas e conflitualidades”.

Após o Golpe de 2016 e da eleição de 2018, em que se sagrou nas urnas o projeto da extrema-direita, constatamos que a concentração de terras e o agronegócio avançam de maneira avassaladora. O conflito com os povos indígenas frente à apropriação indevida de suas terras, inclusive já demarcadas ou em fase de demarcação, demonstra, de maneira cabal, as consequências nefastas para a emancipação da classe trabalhadora no Brasil da hegemonia do modelo de desenvolvimento do agronegócio.

2.3 A DISPUTA PELA TERRA

Conforme já demonstrado no item anterior, a questão da terra no Brasil é historicamente marcada por lutas, disputas e conflitos violentos, desde a chegada dos portugueses em aproximadamente 1500 até os dias atuais, em torno do seu principal problema: apropriação privada da terra. Os processos históricos que deram origem e

consolidaram o modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro fundamentado no monopólio da terra, e os seus desdobramentos na formação social do Brasil ocorreram concomitantemente a avanços crescentes de contradições sociais e econômicas.

Neste sentido, emergem os conflitos que, conforme Marx e Engels (2010) marcam a história de todas as sociedades até hoje existentes, a saber, “[...] a história das lutas de classes”.

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

No campo brasileiro, a disputa por projetos históricos é atualmente expressa na luta de classes a partir de dois projetos distintos de desenvolvimento: de um lado, o modelo de desenvolvimento hegemônico, qual seja, o agronegócio, caracterizado pela concentração de terras – latifúndios-, monoculturas, agroexportação, utilização de agrotóxicos e transgenia na produção de alimentos, tecnologias avançadas na mecanização da produção; e, do outro, o modelo de produção agroecológica, que tem base na produção de alimentos saudáveis pelos camponeses em família, comunidades.

A concentração da terra é um fator preocupante no Brasil, tendo em vista o dado desastroso de que menos de 1% dos proprietários agrícolas possui 45% das terras do país, em processo crescente no país. A expansão dos latifúndios no Brasil com a consequente supressão das pequenas propriedades estão expressas nos dados do Censo Agropecuário de 2017, no qual foram identificados 5.072.152 estabelecimentos agropecuários no Brasil, em uma área total de 350.253.329 hectares. Ao compará-los aos dados do Censo Agropecuário de 2006, identifica-se que essa área cresceu 5% (16,5 milhões de hectares, o equivalente a área do estado do Acre) apesar da redução de 2% (103.484 unidades) no número de estabelecimentos. Observa-se também que, entre os estabelecimentos com 1.000 ha ou mais, houve aumento tanto em número (mais 3.287) quanto em área (mais 16,3 milhões de ha), tendo sua participação na área total um aumento de 45% para 47,5% de 2006 para 2017. Enquanto isso, os estabelecimentos entre 100 e 1000 ha viram sua participação na área total cair de 33,8% para 32% (menos 814.574 ha) e tiveram uma diminuição de 4.152 unidades.

Essa tendência de expansão dos latifúndios no Brasil é uma realidade em toda América Latina, a região do mundo com maior desigualdade na distribuição da terra. É o que aponta o Relatório da Oxfam (2016)¹⁶ “Terra, Poder e Desigualdade na América Latina”, ao comparar o cenário da concentração de terra em 15 países da região:

mais da metade da terra produtiva na região está concentrada em 1% das fazendas, de acordo com a análise dos censos agropecuários realizada pela Oxfam. Em outras palavras, 1% das propriedades rurais utiliza muito mais terras que as 99% restantes. O caso mais extremo é o da Colômbia, onde mais de 67% da terra produtiva está concentrada em apenas 0,4% das explorações. Chile e Paraguai não ficam atrás em desigualdade: nesses países, 1% das explorações abarcam mais de 70% das terras.

O relatório indica que, “enquanto os grandes latifúndios se expandem pelos territórios, as pequenas propriedades rurais são encurraladas ou desaparecem. Apesar de responderem por mais de 80% das explorações registradas, utilizam apenas 13% da terra produtiva” (OXFAM, 2016, p. 05). Este relatório indica a Colômbia, entre os países da América Latina, como o país mais desigual nesse sentido: 84% das explorações menores administram menos de 4% da superfície produtiva. Assim como o Paraguai, onde mais de 91% das pequenas propriedades ocupam apenas 6% das terras.

Essa altíssima e crescente concentração de terra nas mãos de capitalistas do agronegócio traz a tona o aumento da desocupação nos estabelecimentos agropecuários. Em 2017, havia 15.036.978 pessoas ocupadas. Em 11 anos, isso representa uma queda de 1,5 milhão de pessoas. A média de ocupados por estabelecimento também caiu de 3,2 pessoas, em 2006, para 3 pessoas, em 2017. A desocupação é explicada pelo aumento no número de tratores que cresceu 49,7% no período e chegou a 1,22 milhão de unidades. Em 2017, cerca de 734 mil estabelecimentos utilizavam tratores, substituindo, assim a mão de obra pela tecnologia na produção. Estes dados tornam evidente o problema da desigualdade na divisão do trabalho e distribuição da produção e riqueza.

Os dados revelam o crescimento da concentração de terra, tomando como base o aumento da quantidade de terra apropriada por agrupamento, enquanto que, contraditoriamente, aumenta a quantidade de produtores da agricultura familiar que perderam

¹⁶ Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/terra_desigualdade-resumo_executivo-pt.pdf Acesso em 19 de junho de 2019.

suas terras para o agronegócio. Esta situação coloca em risco a produção de alimentos no Brasil, tendo em vista que a maior parte dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros (70%) é produzida pelos pequenos produtores.

Além disso, gera desocupação no campo, e, conseqüentemente, o êxodo, visto que são os pequenos produtores que estão perdendo suas terras para o agronegócio, pois são os que mais empregam mão de obra no campo (74%). As populações do campo no Brasil, através da agricultura familiar, são responsáveis pela maior parte da produção dos alimentos que chega à mesa dos(as) brasileiros(as) – aproximadamente 70% da produção de alimentos. Já o agronegócio, mesmo concentrando 76% das terras, participa com apenas 30% da produção de alimentos e só detém 26% da força de trabalho. Outro aspecto relevante é quanto ao acesso aos créditos: o agronegócio acessa 86% e a agricultura camponesa apenas 14%. Estes dados demonstram o quanto precisamos fortalecer a agricultura familiar, dada a desigualdade e desproporcionalidade nas políticas públicas, demonstrando a prevalência da lógica de economia dependente e subjugada ao capital internacional, o que põem em risco a soberania alimentar do país.

A produção de alimentos transgênicos é, também, crescente no Brasil. Segundo o Atlas do Agronegócio 2018, o Brasil tornou-se campeão mundial na produção de alimentos geneticamente modificados, em condições de exposição no mercado pouco transparente ao consumidor. Assim, os consumidores brasileiros, cada vez mais, têm pouco acesso à informação sobre quais produtos contêm substâncias transgênicas. A legislação brasileira, que chegou a obrigar empresas a informar na embalagem a presença de ingredientes geneticamente modificados, sofreu retrocessos coordenados pela Bancada Ruralista e perdeu efeito prático.

A utilização de agrotóxicos na produção é preocupante, pois coloca em risco a saúde e até mesmo a vida. O Censo Agropecuário de 2017 aponta que a utilização de agrotóxicos vem aumentando exorbitantemente, passando de crescimento de 20,4% em relação a 2006. Foram 1.681.001 produtores que utilizaram agrotóxicos em 2017. Estes números, que já são altos, tendem a crescer ainda mais com o governo do atual presidente que já liberou agrotóxicos altamente nocivos e não utilizados em nenhum lugar do mundo.

É bem verdade que o agronegócio constitui uma aliança entre vários setores da economia capitalista imperialista (transnacionais, capital financeiro e rentista etc) e os poderes

Legislativo, Executivo e Judiciário, para defenderam os interesses capitalistas. Exemplo desta aliança é que, mesmo com a comprovação de que os agrotóxicos trazem malefícios perversos à saúde podendo causar até a morte, cresce o índice de consumo de agrotóxicos no Brasil, aprovados pelas agências reguladoras.

O agronegócio avança e vai sendo cada vez mais dominado por fusões bilionárias envolvendo empresas transnacionais. Essas companhias, hoje, têm o poder de influenciar e até definir preços e o que é produzido em cada local. Neste sentido, a lógica da concentração de terra repete-se na concentração de poucas empresas tomando decisões que afetam milhões de pessoas, na comercialização e distribuição, assim como nos mercados de veneno e de fertilizantes químicos, conforme aponta o Atlas do Agronegócio (SANTOS; GLASS, 2018).

Como consequência, temos: o extermínio de agroecossistemas diversificados; produção de alimentação humana com base na transgenia e utilização de agrotóxicos; desemprego em massa no campo porque dispensa a utilização da mão de obra e incorpora alguns poucos trabalhadores altamente especializados; estabelecimento de relações sociais de exploração e alienação dos trabalhadores que passam a ter o tratamento de um operário de indústria e não como agricultores, camponeses; expulsão da população do campo dos seus territórios; negação da educação através do fechamento de escolas, ausência de perspectiva de vida no campo, especialmente, entre os jovens, gerando êxodo do campo para a cidade e situação de pobreza entre os que resistem no campo.

Em suas avaliações de conjuntura, Stédile¹⁷, principal dirigente do MST¹⁸, vem destacando a necessidade de se entender o desenvolvimento atual do capitalismo em suas transmutações, visto que hoje não temos mais os tradicionais senhores de terra, mas, sim, multinacionais imperialistas agindo no campo. Desta forma, mesmo que o coronelismo siga ainda como prática vigente em várias regiões do país, o processo de produção capitalista no campo vem progressivamente se integrando às cadeias globais em associação ao capital transnacional.

Com esta reorganização da produção capitalista no campo, é possível afirmar que grande parte da produção brasileira de *commodities* agrícolas está vinculada a conglomerados

¹⁷Ver a respeito a entrevista de João Pedro Stédile disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJT8jMdh7gk>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

¹⁸Ver a respeito do balance de 2016 o depoimento de João Pedro Stédile in: <https://www.youtube.com/watch?list=PLytfbsQYLZpB5uDo8LRdjf9X9RfOIFw4d&v=evz6nhPeEg4>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

de estrutura verticalizada, que controlam do plantio à comercialização. Dentre as quais destacamos: SLC Agrícola (404 mil hectares), Grupo Golin/Tiba Agro (300 mil ha), Amaggi (252 mil ha), BrasilAgro (177 mil ha), Adecoagro (164 mil ha), Terra Santa (ex-Vanguarda Agro, 156 mil ha), Grupo Bom Futuro (102 mil ha) e Odebrecht Agroindustrial (48 mil ha), como empresas que exploram o mercado de terras, tanto para produção de *commodities* quanto para especulação financeira (SANTOS; GLASS, 2018, p. 7).

No Cerrado, dado que com 178 milhões de hectares são registrados como propriedade privada e apenas 7% de sua área protegida, o bioma apresenta, de longe, os maiores índices de desmatamento no Brasil. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), entre 2000 e 2015 a perda de cobertura vegetal no Cerrado avançou a um ritmo alarmante, totalizando 236 mil km². Em comparação, a Amazônia – com uma área duas vezes maior – perdeu 208 mil km² de mata durante o mesmo período. Portanto, calcula-se que 52% do Cerrado já tenham sido degradados ou sofridos perda irreversível.

A mudança no uso da terra é indicada como principal fator a agropecuária de escala industrial. Dados da plataforma MapBiomas mostram que, entre 2000 e 2016 o cultivo perene de grãos (como soja, milho e sorgo) passou de 7,4 milhões para 20,5 milhões de hectares, uma área duas vezes maior que Portugal; a cana-de-açúcar saltou de 926 mil para 2,7 milhões de hectares. Já a pecuária manteve seu reinado incontestado sobre o Cerrado, avançando de 76 milhões para 90 milhões de hectares: um território equivalente à Venezuela só de pastagens (SANTOS; GLASS, 2018, p. 7).

Onde mais se verifica essa expansão é no território conhecido como Matopiba, uma área de 400 mil km² que envolve os estados de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, considerada a última fronteira agrícola do Brasil e que responde por 45% das emissões de gases de efeito estufa do Cerrado. Com apenas 10% de área protegida, o Matopiba tem 57% dos imóveis rurais nas mãos de grandes proprietários. E a disputa por terras mais baratas para exploração agrícola tem intensificado os conflitos fundiários: em 2016, a Comissão Pastoral da Terra contabilizou 505 conflitos em todo Matopiba, impactando 236 mil pessoas. Somente no estado do Maranhão (líder do ranking) foram registrados 196 conflitos em 75 cidades, com 13 mortos.

Os conflitos e mortes na disputa por terra estão em números crescentes, atingindo, principalmente, líderes de movimentos e organizações em defesa da Reforma Agrária e

indígenas, como nos mostra o Relatório *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* (2018), elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Segundo este relatório, as violências registradas no ano de 2017 contra o patrimônio indígena se acentuaram de forma avassaladora. Invasões continuaram a ocorrer nas terras indígenas sem que sejam tomadas providências eficazes e permanentes pelos órgãos de fiscalização e proteção ao território indígena, no tocante a impor limites aos que exploram ilegalmente os recursos ambientais, hídricos, minerais e territoriais. Na base desta organização criminosa localiza-se a bancada ruralista do Congresso Nacional, atuando na perspectiva de aniquilar os direitos constitucionalmente assegurados aos indígenas, quilombolas e outros grupos étnicos e comunidades tradicionais, com legitimidade de integrantes das polícias, promotores, juízes, tribunais, mídia corporativa e fundamentalismo político e religioso.

Este Relatório aponta que, após o Golpe de 2016, a situação dos indígenas tornou-se mais grave, registrando-se um aumento na quantidade de suicídios (128 casos), assassinatos (110 casos) e mortalidade na infância (702 casos). No acerto político, firmado ainda durante o processo de impedimento da presidenta Dilma Rousseff, conforme o documento “Pauta Positiva – Biênio 2016-2017¹⁹”, às vésperas da votação do impeachment, Michel Temer reitera o compromisso com a bancada ruralista e com cerca de 40 associações nacionais e regionais do agronegócio, representantes de produtores de *commodities* agrícolas destinadas fundamentalmente à exportação.

Ainda segundo o Relatório, ao longo do ano de 2017, os povos indígenas viram seus territórios serem invadidos, loteados e explorados pelo agronegócio em função do monocultivo agrícola, da pecuária, exploração de minerais, madeira, energia. Além disso, destaca o retrocesso com a imposição de uma política deplorável, fascista, predatória e devastadora dos territórios, dos bens ambientais e das águas, com o propósito de aniquilar direitos, o modo de ser dos povos e suas perspectivas de vida, engendrada nos gabinetes de ruralistas e fundamentalistas religiosos.

¹⁹Documento disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/pauta_bancada_ruralista.pdf. Acesso em 07/12/2018.

O Quadro 01 como mostra a situação das terras indígenas no Brasil, conforme dados de 2017:

Quadro 01: Situação das terras indígenas – Brasil (2017)

SITUAÇÃO GERAL DAS TERRAS INDÍGENAS	QUANTIDADE	%
Registradas: demarcação concluída e registrada no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca e/ou no Serviço de Patrimônio da União (SPU).	400	30,63
Homologadas: com Decreto da Presidência da República. Aguardando registro.	19	1,45
Declaradas: com Portaria Declaratória do Ministério da Justiça. Aguardando homologação.	61	4,6
Identificadas: reconhecidas como território tradicional por Grupo de Trabalho da Funai. Aguardando Portaria Declaratória do Ministério da Justiça.	55	4,2
A identificar: incluídas na programação da Funai para futura identificação, com Grupos de Trabalho técnicos já constituídos.	169	12,94
Sem providência: terras reivindicadas pelas comunidades sem nenhuma providência administrativa para sua regularização.	537	41,12
Reservadas: demarcadas como “reservas indígenas” à época do SPI.	38	2,91
Com portaria de restrição: terras que receberam portaria da Presidência da Funai restringindo o uso da área ao direito de ingresso, locomoção ou permanência de pessoas estranhas aos quadros da Funai.	6	0,46
Dominial: de propriedade de comunidades indígenas.	21	1,61
TOTAL	1.306	100

Fonte: Quadro retirado do Relatório “Violência contra os Povos Indígenas no Brasil” (2018).

Os dados do Quadro 01 nos permitem afirmar que há enorme demanda de atendimento às necessidades dos indígenas quanto à questão da terra. Trata-se, portanto, de sinais dos ataques e da inoperância dos órgãos do Estado que são responsáveis pela garantia do território indígena, pois estes órgãos atuam diretamente em defesa dos interesses do capital e não dos indígenas. Esta situação acirra a luta de classes.

Os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa GeografAR da Universidade Federal da Bahia trazem contribuições importantes acerca do processo de (re)produção do espaço no campo baiano a partir da correlação de forças definida pela ação política dos sujeitos sociais organizados que reivindicam ao Estado, através de suas políticas públicas, o direito histórico da conquista e do reconhecimento dos seus territórios para a reprodução social da vida²⁰.

²⁰ Disponível em: <https://geografar.ufba.br/>. Acesso em 10 de julho de 2018

Neste sentido, o Grupo organizou um banco de dados sobre as formas de acesso a terra, estrutura fundiária, terras devolutas, trabalho escravo, barragens e mineração, mostrando claramente a luta de classes em torno da produção social da terra no Estado da Bahia.

Com base nesses dados elaborados pelo GeografAR, que estão também expostos na tese de doutorado de Janeide Santos (2015), o Estado da Bahia possui alta concentração fundiária, gerando conflitos estabelecidos entre as comunidades tradicionais e os projetos da parceria entre o Estado e o capital. Disto resulta a reação dos grupos tradicionais por conta dos impactos que esses projetos trazem para as suas condições de existência, como por exemplo: as áreas atingidas pelas empresas de celulose no extremo sul e sudoeste do estado da Bahia; as áreas atingidas por mineradoras em Caetité; 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.

No âmbito deste território em disputa, Santos (2015) estudou as relações entre a questão agrária, a educação do campo e a formação de professores, tratando da problemática da questão agrária brasileira e seus desdobramentos socioespaciais a partir do projeto piloto de curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFBA.

Assim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico do referido curso, Santos (2015) destacou a função da formação dos professores do campo que é 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.

Segundo Santos (2015), ao analisar dados que indicam a latência dos problemas agrários existentes no Estado em áreas de conflito por terras com fazendeiros e os que são atingidos por grandes obras do capital legitimadas pelo Estado, observou que, “[...] muitas escolas baianas, mesmo situadas nas áreas de conflitos, não trazem o conteúdo socioespacial para os seus respectivos currículos” (SANTOS, 2015, p. 38). Neste sentido, a autora defende a necessidade de que os fundamentos da formação de professores do campo se deem com base no materialismo histórico-dialético, visando explicar os fundamentos teóricos das

contradições socioespaciais oriundas da questão agrária brasileira e, do mesmo modo, os aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para tratar da natureza e da especificidade da educação.

Deste modo, a autora conclui reafirmando que a base teórico-metodológica necessária para elevar a capacidade teórica dos professores para atuarem em um patamar mais elevado em espaços geográficos de conflito no campo brasileiro é a mesma que explica o modo de produção capitalista, como nos tornamos seres humanos, o desenvolvimento da psique humana, a organização do trabalho pedagógico, a natureza e a especificidade da educação emancipatória a partir da referência marxista.

A perspectiva afirmada por Santos (2015), da qual comungamos na presente tese, é de que a elevação da capacidade teórica dos professores é de extrema importância para o ensino na perspectiva do enfrentamento da lógica do capital, confrontada pela lógica camponesa, agroecológica, baseada na diversificação da cultura, na produção de alimentos saudáveis, na relação com o ambiente e na proteção da vida.

Fernandes e Molina (2004) elaboraram um quadro comparativo entre o modo de produção no Campo do Agronegócio e o Campo da Agricultura, de acordo como segue:

Quadro 02: Comparativo Campo do Agronegócio e Campo da Agricultura Camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, escola...
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo

Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música, jogos
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: Quadro retirado de FERNANDES e MOLINA (2004).

Defendemos o campo da agricultura camponesa que é produzido a partir dos pequenos agricultores, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos indígenas e de todas as comunidades que ali vivem, produzindo a vida com base na sustentabilidade, no cuidado e proteção da natureza; mas, para isso, é preciso manter forte a resistência. A luta por Educação do Campo relaciona-se à garantia da produção e reprodução da vida no campo, incluindo questões:

do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao combate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Neste sentido, a disputa pela terra, assim como a luta contra o modelo hegemônico de desenvolvimento (campo do agronegócio) e a defesa do modelo de desenvolvimento contra-hegemônico (campo da agricultura camponesa) constituem aspecto indispensável ao currículo da educação escolar do campo, tendo em vista a necessidade de elevação da consciência acerca das contradições do modo de produção capitalista, com vista a preparar para o enfrentamento da disputa pelos rumos da escolarização no campo e do projeto de campo brasileiro na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras.

2.4 A DISPUTA PELA ESCOLARIZAÇÃO: O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO

Os rumos mais gerais da formação humana caracterizam-se pelo acirramento de projetos históricos antagônicos: um, unilateral, no marco da mundialização da educação segundo os interesses do capital e, outro, na perspectiva da formação omnilateral, no marco da formação humana, universal, socialista. Frente ao embate mais geral, nos posicionamos em defesa da formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da elevação da consciência teórica e do padrão cultural da classe trabalhadora.

No campo, a disputa pelos rumos da escolarização está expressa na luta de classes estabelecida entre a posição do capital, representada pelos interesses do modelo de desenvolvimento hegemônico, e a resistência da classe trabalhadora organizada nos movimentos de luta social no campo em defesa dos direitos; dentre os quais, destacamos a educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante à classe trabalhadora.

Nesse embate pelos rumos da educação, o Estado capitalista, em sua função de mantenedor da hegemonia, cumpre o papel de controlar o nível de elevação da capacidade teórica da classe trabalhadora através do ensino público, de modo que atenda apenas as necessidades do processo produtivo. Neste sentido, a educação escolar é utilizada como instrumento de difusão da ideologia neoliberal, e tem no fechamento de escolas a expressão dessa realidade. Porém “a hegemonia do neoliberalismo encontra resistência nas classes trabalhadora e camponesa organizadas. São esses territórios que a razão neoliberal tem maior dificuldade para dominar” (FERNANDES, 2017, p. 550).

A Educação do Campo, que embasa as lutas dos movimentos camponeses desde a década de 90 aos dias atuais, destacando-se o MST, “somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.” (CALDART, 2009, p. 38).

Reconhecemos avanços na educação pública do campo no Brasil na última década, principalmente do ponto de vista do marco legal, mediante resistência e luta da classe trabalhadora organizada em movimentos sociais e sindicais, que pode ser reconhecida em marcos como, por exemplo:

- 1) Criado o Pronera em 1998, vinculado ao INCRA/ 2001;
- 2) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) estabelece o financiamento da educação do campo como dever do Estado;
- 3) Manual de Operações do Pronera (2004) incorpora a formação em nível superior. O Pronera tem o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, destacando-se a escolarização de assentados rurais, a profissionalização em nível médio e técnico e em nível superior;
- 4) O Pronera destina-se a agricultores assentados do INCRA e do MST;
- 5) Projetos de educação do campo, experiências do MSTTR, da CONTAG, da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, dos Centros

Familiares de Formação por Alternância – CEFFA em parceria com as Universidades Públicas;

6) Atualmente, 45 instituições de ensino superior, (federais, estaduais, institutos tecnológicos) participam das áreas do Pronera, com oferta de ensino tecnológico, de graduação e pós-graduação aos assentados rurais;

7) Licenciatura em Educação do Campo: 33 Universidades oferecem o curso atualmente (2011);

8) Decreto 7.352 de 04/11/2010, sobre a política de educação do campo e o Pronera. Decreto que divide responsabilidades entre municípios, estados e União; dá prioridade ao ensino fundamental e médio e, quanto ao ensino superior, à formação de professores. “Art. 4º, Inciso IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo”. (TAFFAREL; SÁ; CARVALHO, 2018, p.174).

Porém, a educação escolar no campo, ainda, apresenta uma realidade bastante problemática, devido: baixos índices de escolaridade, altos índices de analfabetismo, baixa qualificação dos professores, precarização das condições de trabalho, predomínio de classes multisseriadas²¹, evasão escolar e fechamento de escolas. Os dados do Censo Escolar brasileiro realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014²²) demonstram a política nefasta do neoliberalismo através do fechamento de escolas, onde foram fechadas mais de 45 mil escolas nos últimos quinze anos. Somente na Bahia, um dos estados que mais tem fechado escolas do campo, foram mais de mil escolas fechadas. Esta é uma realidade emblemática quando se constata que o tempo médio de permanência na escola do campo no Brasil é de 04 anos e 07 meses.

O fechamento de escolas no campo brasileiro constitui uma das faces mais visíveis da destruição das forças produtivas no campo. A negação da educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante aos trabalhadores e trabalhadoras do campo configura-se um retrocesso diante das conquistas de direitos sociais, tendo em conta que a falta de acesso a educação escolarizada contribui para o rebaixamento teórico, o analfabetismo, o abandono das identidades culturais e dos territórios.

²¹ A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) intitulada “Panorama da Educação do Campo”, realizada em 2006, mostra que um dos 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293.885 estudantes matriculados, 71,37% têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas do campo (BRASIL, 2012).

²² O ranking da Bahia em fechamento de escolas do campo é elevadíssimo considerando o Maranhão que aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Disponível em <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 25 março de 2018.

As escolas estão sendo fechadas e os trabalhadores estão sendo expulsos do campo rumo às cidades de pequeno, médio e grande porte, onde, principalmente a juventude, com baixo nível de escolarização, não consegue emprego e se torna vítima da rede de negócios ilícitos, da prostituição ao uso e comércio de drogas até os negócios das armas. Neste sentido, o fechamento de escolas do campo possui relações com o modelo de desenvolvimento para o campo, o agronegócio, baseado no latifúndio, na monocultura, no uso intensivo de agrotóxicos e de transgênicos, no esvaziamento populacional do campo.

Leher (2016) nos diz que, atualmente “[...] temos essencialmente uma racionalidade mercantil de que a eficiência da escola é medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação, são parâmetros importados dos setores produtivos”. Desta forma, as escolas estão sendo duramente penalizadas pela racionalidade do financiamento pelo número de alunos que estão nas escolas. Assim, escola com poucos estudantes, conseqüentemente, terá poucos recursos, impõe o ensino em classe multisseriada, torna-se precária, perde estudantes e, não se sustentando pela lógica da racionalidade da eficiência do custo-aluno, não há outro caminho que não seja o fechamento.

Taffarel e Munarim (2015) ao explicar a conjuntura econômica, e seus determinantes ao fechamento de escolas, apontam dois fatos gravíssimos e que acirram a luta de classe:

[...] cortes no orçamento da educação e fechamento de escolas do campo. A política **econômica** tem relação com a implementação do **ajuste fiscal**, para promover superávit primário, que implicou em **cortes no orçamento** geral da união atingindo a todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes) (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 43).

Os determinantes da economia e política no Brasil e seus desdobramentos para a educação pública, em específico para o campo, são preocupantes e exigem reação da classe trabalhadora. Leher (2016) alerta que está em curso, há muitos anos, uma narrativa chamada "vazio do campo". Segundo o autor, “a população brasileira é hoje essencialmente urbana e o campo, com a modernização, paulatinamente estaria sendo reconfigurado como área de expansão do agronegócio, e está se expandindo de maneira legítima porque o campo está vazio”.

Esta narrativa de esvaziamento do campo é uma política estruturada que se condensa na área de educação num processo avassalador de fechamento de escolas no campo. Se distribuirmos as 40 mil escolas extintas territorialmente podemos ver uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo, e o apagamento da escola do campo é também o apagamento das crianças, jovens e adultos, das lutas e daqueles que lutam pela existência de um modo de vida na agricultura camponesa que se confronta com agronegócio (LEHER, 2016).

As consequências do fechamento das escolas do campo para a vida das populações camponesas são muitas e altamente destrutivas, dentre as quais, podemos destacar: (1) sem escola no campo, torna-se negado o acesso ao conhecimento sistematizado, pois frente à obrigatoriedade de buscar educação escolar apenas nas cidades, muitos acabam desistindo; cresce, assim, o analfabetismo e os direitos humanos e sociais cerceados. Isto tem implicações severas no desenvolvimento do psiquismo humano que necessita, sim, da apropriação da cultura para poder construí-la; (2) os estudantes camponeses são deslocados das comunidades de origem através de transportes escolares - muitas vezes precários - para escolas nucleadas em outras comunidades ou cidades próximas, colocando em risco a vida das crianças e jovens. Em alguns municípios, os transportes são gerenciados por máfias; (3) os pais e/ou familiares buscam saídas individuais para resolver o problema do acesso à escola, como enviar os filhos a morarem em casa de familiares nas cidades grandes. Todas estas alternativas são precárias e comprometem a formação humana.

É importante destacar, também, o fechamento das escolas do campo como justificativa para a nucleação, caracterizada como uma política de reordenamento da rede básica de ensino no campo com o objetivo de conter gasto público a partir da viabilização, por meio do uso intensivo do transporte escolar, do deslocamento de alunos das comunidades de origem para outras que apresentam maior população, onde serão reunidos em classes de acordo a idade e série, ou seja, em turmas seriadas. As escolas nucleadas contrapõem-se à organização de escolas multisseriadas.

No processo de formulação e execução dos projetos de nucleação de escolas, aliam-se aos administradores públicos (quando não são as mesmas pessoas) os empresários de transporte escolar e do ramo da construção civil para ampliação de escolas como fonte lucrativa; parceria também constatada na elaboração de kits didáticos, infiltração nos processos de formações para professores e assessorias pedagógicas, impondo uma formação

ideológica segundo os interesses do capital, a exemplo da propaganda do agronegócio para o uso intensivo de venenos.

A Lei 12.960, assinada em 2014 pela presidenta Dilma Rousseff, que altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma que para o fechamento de escola do campo é preciso um amplo debate com a Sociedade, Conselho Municipal de Educação e o Ministério Público. Apesar desta importante alteração, há que se observar como se dá a composição dos Conselhos, muitas vezes compostos por gestores e empresários e, no máximo, um representante de movimento social ou sindical. Tem se observado, também, que os elementos econômicos que gerem os planos de cargos de salários, a política de transporte escolar, os cortes e ajustes são argumentos decisórios para o fechamento das escolas do campo. Por outro lado, o que tem resultado é a organização das frentes de lutas, as manifestações das comunidades para o impedimento de alguns destes crimes contra os povos do campo.

Entretanto, em 10 de maio de 2016, foi assinada e publicada a portaria nº 391, pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante, onde estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Descreve, minuciosamente, as justificativas e documentos que precisam ser apresentados e convalidados junto ao Ministério Público, Conselho Municipal de Educação e Comunidade escolar.

As justificativas para o fechamento deverão considerar:

[...] o histórico da escola, o projeto político e pedagógico da unidade escolar, as condições de infraestrutura e os recursos humanos existentes, a participação da unidade escolar em políticas e programas do Governo Federal, os investimentos realizados com recursos próprios em infraestrutura e correspondentes ações pedagógicas (BRASIL, 2016).

Quanto ao diagnóstico do impacto do fechamento da escola, observar-se-ão os seguintes elementos:

I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional; II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e

valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas; III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo; IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e V - o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte (BRASIL, 2016).

Por último, destaca a necessária manifestação da comunidade escolar “visando garantir e reconhecer a realidade e as necessidades das diferentes famílias, comunidades do campo, indígenas e quilombolas, e poderá ser exercida por uma das seguintes formas: audiência pública, conferência e reunião” (BRASIL, 2016). E continua afirmando que deve ser estimulada a “participação de pais alunos, profissionais da educação, conselhos escolares e demais integrantes das comunidades envolvidas, previamente convocados, garantida a publicidade do ato e suas deliberações devidamente registradas em ata com a assinatura dos participantes” (BRASIL, 2016).

Este marco da participação popular organizada na defesa dos direitos é fundamental para o próximo período de enfrentamento aos golpistas e ao Estado de Exceção em que vivemos. O pacto de governabilidade do Brasil, para atender as demandas, reivindicações e direitos dos povos da cidade e do campo, passa pelo poder popular, pela solidariedade entre a classe trabalhadora contra seus algozes, imperialistas, capitalistas e seus vassallos nacionais presentes: nos poderes judiciário, legislativo e executivo, na mídia, nas igrejas conservadoras, nos setores empresariais, rentista e latifundiário, que retiram a soberania, a democracia, os direitos e conquistas.

Esta portaria representa um avanço na luta contra o fechamento das escolas do campo, legitimada pelos Movimentos Sociais da Via Campesina, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST que, desde 2012, emplacaram a campanha “Fechar escola é crime!”; é crime por que:

[...] ao impedir por motivos econômicos ou administrativos, milhares de analfabetos ao acesso a escola e a escolarização, e de uma educação comprometida com os interesses emancipatórios dos trabalhadores do campo, do qual consta a Reforma Agrária Popular, a Agricultura Campesina com base na agroecologia, sem uso de agrotóxicos, contra o latifúndio destruidor da cultura e da natureza, em defesa de um projeto sustentável de

campo, em defesa da soberania alimentar! (Extraído do Manifesto em defesa da Educação Pública: direito nosso e dever do Estado, 19 de fevereiro de 2016 na FACED/UFBA²³).

Reconhecemos que, embora ainda haja muito a se conquistar em favor da plenitude do direito dos Trabalhadores e Trabalhadoras do campo quanto à educação pública, gratuita, laica e de socialmente relevante, nos últimos anos, a Educação do Campo conquistou, com muita luta, um Marco Legal muito importante de reconhecimento à especificidade do processo de educação escolar no campo. Com isso, o fechamento de escolas do campo passou a obedecer a normas legais e não pode ser feito por uma decisão monocrática de um órgão administrativo.

No âmbito mais geral, o fechamento das escolas no campo coloca em risco a própria existência do campo, pois a extinção da escola do/no campo conduz a migração das crianças, jovens, adultos e idosos para a cidade, enfraquece as lutas em defesa da vida no campo, em defesa da reforma agrária popular, da agricultura camponesa, da agroecologia e abre espaço para a expansão avassaladora do agronegócio em sua sanha pela obtenção de lucros. Esta realidade coloca em risco a existência das comunidades tradicionais, dos indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por grandes obras, dos ribeirinhos, dos extrativistas vegetais, dos pescadores e pescadoras, dos Sem-Terra; enfim, de todos que vivem em harmonia com a terra, as águas e as florestas.

Portanto, ao fechar escolas do campo, fecha-se um dos mais propícios locais de fomentação da política de desenvolvimento local para as famílias camponesas. Ao não instalar rede Pública de Ensino Médio, Profissional e Universitário no campo brasileiro, estamos contribuindo para este modelo de desenvolvimento altamente destrutivo, próprio do capital internacional e da burguesia brasileira, que sustentam a manutenção do capitalismo e o avanço para a barbárie. Deste modo, o fechamento de escolas do campo não é problema só do campo, mas, o é, também, da cidade; em última instância, diz respeito à humanidade, que precisa ser organizada internacionalmente contra o capitalismo, sob pena de sua extinção.

²³ Disponível em: <https://faced.ufba.br/tipo-de-documento/manifestos?page=1>. Acesso em 04 de março de 2019.

Na sequência da exposição, vamos tratar de aprofundar as consequências para os jovens, a partir das relações trabalho educação, considerando a inserção ou não dos jovens no sistema produtivo e no sistema educacional.

3 JUVENTUDE NO CAMPO: A DISPUTA DE PROJETOS, AS RELAÇÕES CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo trata das condições para o processo de inserção socialmente produtiva da juventude submetida à lógica do capital, expressas no campo com o avanço do modelo de desenvolvimento do agronegócio.

Para isso, parte do debate em torno da concepção de juventude enquanto um período do desenvolvimento psíquico, destacando algumas bases dos estudos da psicologia histórico-cultural sobre a juventude, contrapondo-se ao debate hegemônico dos estudos da área que supervalorizam os aspectos biologicistas, etários e multiculturais.

Destaca, também, a relação da juventude com o trabalho e a educação trazendo dados que indicam a negação da escolarização da juventude trabalhadora em geral e, em particular, a juventude do campo frente à inserção produtiva em condições de subsunção do trabalho ao capital; o que indica necessidade de enfrentamento desta contradição que é central no modo de produção da vida no período da juventude.

Neste sentido, expõe dados demográficos sobre a realidade da juventude do campo, bem como, aspectos da problemática da vida dos jovens camponeses, trazendo, nesse bojo, dados das políticas dos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff para a juventude do campo e a necessidade de processos educativos e de inserção social produtiva na perspectiva de emancipação da classe.

3.1 CONCEPÇÃO DE JUVENTUDE: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Considerando as explicações da psicologia histórico-cultural sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo, tratamos neste tópico de aspectos que caracterizam o desenvolvimento psíquico no período da juventude, tendo em vista a necessidade de superação do debate hegemônico em torno de concepções biologicistas, cronológicas e multiculturais acerca da concepção de juventude.

Tomamos dois aspectos destacados por Martins (2018, p. 84) ao tratar das contribuições da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos: “[...] a necessidade de se analisar de *modo radical* sob quais condições esse desenvolvimento ocorre” e “[...] a

relação específica entre o desenvolvimento da consciência e a educação escolar”. Nesta perspectiva, retomamos a história do desenvolvimento do psiquismo humano, visando extrair contribuições à indicação de características gerais do desenvolvimento e, de posse deste aporte, tratar das particularidades do desenvolvimento psíquico no período da juventude.

Ao buscarmos a história do desenvolvimento do psiquismo, vamos identificar que o desenvolvimento do psiquismo humano possui características específicas em consequência do desenvolvimento sócio-histórico, diferentemente do psiquismo animal. Essas diferenças são tratadas por Leontiev (1978):

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 68 *apud* MARTINS, 2013, p. 28).

Os estudos de Leontiev apontam que o desenvolvimento do psiquismo humano não transcorreu de uma evolução biológica, como no caso dos animais, mas sim, da necessidade própria do homem produzir a sua existência pelo trabalho social. Desde quando as necessidades humanas não foram mais garantidas por meio da adaptação ao meio natural, foi preciso construir as garantias à existência, transformando a natureza e adaptando-a às necessidades humanas. Desta forma, “a unidade funcional entre mãos e cérebro e linguagem cerebral, 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).

Desta forma, o trabalho social em sua natureza ontológica desencadeou função imprescindível ao desenvolvimento do psiquismo, à consciência da realidade, não por um processo espontâneo, mas por circunstâncias sócio-históricas.

A consciência é a expressão *ideal* [destaque da autora]²⁴ do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói (MARTINS, 2013, p. 28)

A formação da *imagem psíquica* como expressão do desenvolvimento da consciência caracteriza-se como tarefa fundamental da educação escolar. A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, embasadas no materialismo histórico-dialético, “apontam como tarefa de um ensino desenvolvente a transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, isto é, dos conceitos científicos” (MARTINS, 2018, p. 84).

Portanto, os aspectos condicionantes dos estágios de periodização do desenvolvimento psíquico estão relacionados às determinações socioeconômicas, posto que “[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-culturais” (LEONTIEV, 1988, p. 65 *apud* ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 244).

Não raro encontramos estudos que tratam da juventude com base em determinantes biológicos, etários e multiculturais. Conforme balanço realizado por Trancoso e Oliveira (2014) acerca do conceito de juventude, no qual foram analisados quinhentos e trinta e quatro trabalhos entre artigos científicos, dissertações e teses, os autores identificaram pelo menos quatro aspectos que têm marcado as referências dos estudos sobre a juventude dentro e fora do Brasil:

Primeiro, o fortalecimento da perspectiva de que é uma etapa do ciclo da vida onde culmina o processo de socialização, bem como prepara o indivíduo para a produção e reprodução da vida e da sociedade (ABRAMO, 2005), e isso possui um forte apelo em uma sociedade como a ocidental, erigida sobre pilares capitalistas em que a entrada no mundo do

²⁴ A autora destaca *ideal*, relativo a ideias, tomando como referência Leontiev, ao referir-se ao desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade (ou seja, ideia), deixando claro que não se trata de prescindir da materialidade da imagem, muito menos de contrapor uma à outra (matéria e ideia). “Trata-se de situá-la no mundo material da atividade que a constitui e pela qual o psiquismo se manifesta como *imagem subjetiva do mundo objetivo*, ou seja, como *reflexo psíquico da realidade*” (MARTINS, 2013, p. 28).

trabalho/emprego ocupa o centro do projeto de vida. Esse aspecto possui uma relação circular de fortalecimento mútuo com as políticas públicas, especialmente as de educação. Segundo, em outra direção, refere-se ao fato de a juventude estar deixando de ser vista e representada como uma etapa da vida e se convertendo em uma condição a ser alcançada e/ou conservada pelas pessoas, independentemente da idade que possuem (KAFROUNI, 2009; SPAZIRO e RESENDE, 2010), fenômeno esse conceituado sob a alcunha de juvenilização. Terceiro, por características que o jovem adquiriu – ou lhe foram atribuídas – na contemporaneidade, vinculadas aos conceitos de protagonismo e resistência, tem sido visto como um barômetro das novas tendências (FEIXA e LECCARDI, 2010). Por último, as reflexões sobre o desenvolvimento da capacidade de resistência do jovem apoiado no aumento do capital social e no fortalecimento do sentimento de pertença (LEÓN, 2005), que vêm sendo identificados como formas concretas de possibilidade de revolução, de mudança social a partir da juventude, se apresentam também como um aspecto difusor dos estudos sobre juventude (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 138).

Trancoso e Oliveira (2014) destacam que, do ponto de vista das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre as quais o tema juventude vem sendo pesquisado nos últimos anos, torna-se “[...] impossível um conceito unívoco para a juventude dada a sua complexidade ampliada pela elasticidade que adquire na contemporaneidade” (p. 138). Porém, formulam duas tendências para o conceito de juventude a partir da análise das produções:

aqueles que enfatizaram mais o biológico, a natureza humana, para a compreensão de juventude, defendendo a idade, as mudanças hormonais, a energia em excesso como marcas que permanecem e universalizam o conceito, visto que todos passam por essas mudanças que resultam em características semelhantes (BATISTA, 2008; MENESES, 2007). Na outra ponta, aqueles que demarcam a ênfase na raiz epistemológica da cultura, associando o conceito à experiência dos jovens, a elementos da cultura que caracterizam a juventude (BARBALHO, 2011; PRATA, 2009).

Os autores observam nas pesquisas sobre juventude no Brasil uma preponderância das variáveis biológicas, etárias e, ainda, as que abordam a juventude como um conceito em permanente processo de construção, que se movimenta constantemente, porém, descolado, independente do peso que as determinações históricas adquiriam no construto epistemológico (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 143). Esta lacuna evidenciada nos coloca à tarefa de: ao

elaborar proposições acerca do currículo da educação escolar da juventude do campo, reconhecer o jovem concreto, como síntese de múltiplas determinações.

Concordamos com Abrantes e Bulhões (2016), que “[...] pela idade não podemos conhecer os conteúdos do desenvolvimento, seus limites e possibilidades, ou seja, seus aspectos essenciais, no entanto a idade pode nos possibilitar uma referência empírica inicial para análise da relação da pessoa com o mundo” (p. 246). Porém, a idade tem sido utilizada predominantemente como variável para a definição das políticas para a juventude pelos órgãos nacionais e internacionais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) utilizam o corte etário de 15 a 24 anos para definição da juventude. De acordo com Castro (2016, p. 439), esse corte etário tem como base os limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente e nos limites máximos de término da escolarização formal básica (ensino básico e médio). Esse recorte etário, também, tem por base a definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto, assumida pela Unesco a partir da Conferência Internacional sobre Juventude realizada em Grenoble, em 1964 (WEISHEIMER, 2004, p. 21).

No Brasil há distinções na legislação quanto ao tema. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que o adolescente situa-se na faixa etária de 12 anos completos a 17 anos incompletos. O IBGE trabalha com o corte etário de 15 a 24, conforme Unesco e OMS. Já a Política Nacional da Juventude (CONJUVE et al., 2006) estabelece o corte etário de 15 a 29 anos à juventude. Castro (2016, p. 440) alerta para os limites destas definições, questionando a naturalização da associação entre a juventude e uma faixa etária específica.

Considerando os fundamentos de Vigotsky para a explicação de um conceito²⁵, Trancoso e Oliveira (2014, p. 143) apontam a necessidade de se problematizar a falsa

²⁵ Os autores situam a discussão do desenvolvimento dos conceitos científicos com base na infância a luz de Vigotski (1999), afirmando que ele apresenta e rejeita duas concepções explicativas correntes em sua época: a que os conceitos são absorvidos, assimilados pela criança, não estabelecendo eles nenhuma relação com os seus processos internos, e a que entende que há sim “um processo de desenvolvimento na mente da criança” (p. 105), mas sem diferença, “em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana”. Diferentemente, para esse autor, os conceitos nem são aprendidos mecanicamente como que colados à mente, nem tampouco são meros pares dos conceitos espontâneos, posto que “evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança” (Vigotski, 1999, p. 107). Trancoso e Oliveira (2014) trazem uma síntese de conceito ao afirmar que trata-se de “uma produção social. Não é um esforço exclusivo de abstração e nem um processo natural a partir da associação direta das palavras às coisas, como se a definição das mesmas já estivesse lá, cabendo ao cientista, ao sábio, apenas acessá-la de uma forma

dicotomia entre os determinantes biológicos e culturais em torno da construção do conceito de juventude, devendo-se reconhecer o interpsicológico, e, conseqüentemente, preencher a lacuna na produção do conceito de juventude com base na perspectiva sócio-histórica em contraposição a hegemonia das correntes que primam por determinantes biológicos, cronológicos e multiculturais no âmbito mais geral das pesquisas educacionais brasileiras. Os fundamentos da psicologia histórico-cultural identificam a existência de aspectos biológicos no desenvolvimento deste período da vida, porém não os sobrepondo aos aspectos histórico-culturais.

Ao considerar a juventude como um período do desenvolvimento psíquico, relacionado à necessidade de inserção produtiva, a faixa etária que corresponde a entrada no mundo do trabalho é por volta dos 18 aos 24 anos (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 247). Porém, os filhos da classe trabalhadora começam a trabalhar muito cedo; bem antes dos 18 anos, pela necessidade de inserção produtiva para a garantia da existência. Neste sentido, “a juventude entendida como idade adulta inicial apresenta uma relação com a atividade de formação profissional (ou conformação), independentemente se esse processo ocorre no trabalho ou nas instituições educativas, o que depende da situação concreta do jovem” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 247).

Quanto às características do período de desenvolvimento psíquico na juventude, a atividade dominante (aquele que guia, orienta o desenvolvimento a partir da inserção social) “[...] é a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242). Buscamos, desta forma, entender o desenvolvimento psíquico da juventude brasileira em geral, e especificamente, a campesina, inserida em relações sociais marcadas pela desigualdade, dominação e exploração, de subsunção do trabalho ao capital, de luta de classes.

Portanto, imbricada nos limites da execução de uma proposta pedagógica revolucionária frente às determinações do modo de produção capitalista, com destaque à negação do direito à educação escolar com qualidade socialmente referenciada, os

inequívoca. Segundo Vigotski (1999), a formação de um conceito está diretamente ligada à experiência vivida, não sendo “uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas ... um processo criativo” (p. 67).

fundamentos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar trazem contribuições imprescindíveis à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a formação da consciência necessária a compreensão das contradições essenciais da sociedade. E alcançar as contradições da sociedade capitalista, tendo em vista desenvolver as ferramentas do pensamento necessárias à luta pela superação da alienação, exige um trabalho pedagógico baseado no planejamento da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

3.2 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Partimos dos fundamentos ontológicos e históricos na relação entre o trabalho e a educação, buscando explicações para a situação da juventude brasileira no tocante aos processos educativos e produtivos: “[...] fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação é uma conquista histórica dos próprios seres humanos, expressa na relação fundamental entre o homem e a natureza. As características especificamente humanas não são produtos da genética, mas sim, produto da construção histórica, na medida em que o homem precisa desenvolver as condições para garantir a sua existência. Assim, por meio do trabalho, o homem dentre os seres naturais é o único que para se manter vivo, precisa criar condições à produção da própria vida, transformando a natureza e ajustando-a de acordo com as suas necessidades. De acordo com Marx (2013),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. 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. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

O trabalho é, portanto, uma ação consciente dos homens (ação teleologicamente

orientada) direcionada a um fim exclusivo: produzir a vida. Deste modo, a condição de desnaturalização desenvolveu-se pela necessidade de garantia da existência humana²⁶, estabelecendo-se a característica central do desenvolvimento humano em relação ao desenvolvimento dos demais animais, que é "o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social" (LEONTIEV *apud* SFORNI, 2008, p. 2).

Com o desenvolvimento histórico, as transformações no modo de produção e nas relações sociais de produção provocaram alterações na relação do homem com o trabalho. Como resultado, chegamos a um modo de produção, onde a dimensão produtiva do trabalho se sobrepõe a dimensão ontológica; o trabalho deixa de ser princípio educativo, e se transforma em mecanismo de exploração do homem pelo homem. Neste modo de produção, segundo Marx (2010),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

No modo de produção capitalista, a sociedade é organizada em classes sociais antagônicas: produtores (os que produzem, ou seja, vendem a força de trabalho) e detentores dos meios de produção que, pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção, exploram a força de trabalho para fins de acumulação de capital. Na sociedade assim organizada, a educação (especificamente, a educação escolar) torna-se instrumento de manutenção da ordem vigente.

Do ponto de vista ontológico, há uma relação intrínseca entre o trabalho social e a natureza do fenômeno educativo para o desenvolvimento da humanização. Porém, ao longo do processo histórico, a subsunção do trabalho ao capital impõe-se a uma clara separação

²⁶ "A produção da existência implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material" (SAVIANI, 2008, p. 12).

entre o trabalho e a educação, onde a predominância de um destes ocorre pela determinação da posição social. Exemplo disso é a posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção: os filhos da classe trabalhadora inserem-se em atividade socialmente produtiva muito cedo, às vezes ainda na infância, enquanto os filhos da classe burguesa, somente após conclusão dos estudos profissionalizantes; sendo que, os pais financiam a inatividade dos filhos até a inserção no mundo do trabalho.

No Brasil, o trabalho precoce faz parte da vida dos jovens, adolescentes e até crianças²⁷, filhos de trabalhadores, apesar da medida de proteção Emenda Constitucional nº 20 de 15 de dezembro de 1998 que proíbe o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos (salvo na condição de aprendiz a partir de 14 anos). A inserção produtiva precocemente caracteriza-se pela necessidade de produção da vida, sendo um dos principais marcadores de uma escolaridade precária que, muitas vezes, resulta no abandono escolar.

O trabalho precoce de crianças e jovens e a escolaridade precária ou a ausência dela são fatos que se correlacionam fortemente, mas um não explica o outro, e também não podem, linearmente, ser tomados um como solução do outro. Ambos têm sua determinação fundamental na origem de classe. Ou seja, os jovens que têm trabalho precoce de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade e de péssima qualidade ou estão fora da escola acham-se nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias (FRIGOTTO, 2004, p. 211).

As condições desiguais de acesso à escolarização têm, portanto, principal raiz na classe social. Por esta natureza, os jovens da classe trabalhadora são excluídos do processo de escolarização e lhes é negado o conhecimento escolar. Frigotto (2004) afirma ser necessário que o Estado mantenha a inatividade dos jovens da classe trabalhadora durante o período de estudos obrigatórios.

²⁷ A PNAD 2009 revelou ter, no Brasil, 2,0 milhões de crianças de 5 a 15 anos de idade ocupadas no mercado de trabalho, das quais, 44% estão concentradas na Região Nordeste e 24%, na Região Sudeste. Foram encontradas 122.679 crianças de 5 a 9 anos em situação de trabalho infantil, quase metade delas no Nordeste (Síntese de Indicadores Sociais, IBGE, 2010).

Vale destacar que o Estado brasileiro mantém subserviência à política imperialista²⁸, à medida que se submete as relações internacionais de trabalho, à organização do poder econômico, político e ideológico a partir do interesse das nações imperialistas. Neste sentido, o Estado passa a ser refém dos ajustes estruturais, realizando reformas, políticas sociais e econômicas de Estado e de Governos submetidos às relações imperialistas, impondo à classe trabalhadora violentos ataques aos seus direitos e conquistas. Esta situação causa danos à soberania do país, caracterizada pela séria interferência internacional constatada na educação brasileira:

- 1) O intercâmbio entre educadores brasileiros e norte americano caracterizou a década de 50;
- 2) Nos anos 60 tivemos os acordos econômicos – Agência para o desenvolvimento internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos (MEC/USAID);
- 3) Na década de 70 a ideologia do alívio a pobreza com ações de endividamento via Banco Mundial. Década da crise do endividamento;
- 4) Nos anos 80 a implementação do Consenso de Washington – UNESCO, UNICEF, PNUD e a atuação ferrenha das organizações não governamentais se apropriando dos recursos públicos;
- 5) Na década de 90 a mundialização do capital – ALCA e OMC – com os tratados multilaterais de investimentos. O empresariamento da educação. O estabelecimento de novo marco jurídico e novo ordenamento legal. Ocorre a reforma do estado Brasileiro sob o Comando de Bresser Pereira;
- 6) Nos anos 2000 a doutrina do desenvolvimento, segurança, alívio da pobreza, culturalismo. Os novos tratados internacionais, por exemplo, o tratado de Bolonha que vem influenciando os rumos do ensino superior no Brasil. Influenciando a reestruturação do ensino superior no Brasil para formar a mão de obra flexível que interessa ao capital (TAFFAREL; SÁ; CARVALHO, 2018, p. 171-172).

Ao consideramos os dados da conjuntura nacional e internacional, constatamos que o país está entre os piores índices educacionais quando comparados a outros países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo dados do PISA, o desempenho educacional dos jovens brasileiros em comparação aos jovens dos países da OCDE, “ está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos,

²⁸Características do imperialismo, segundo Lênin: O Monopólio-Concentração da Produção e do Capital; A Fusão de Capitais-Industrial, Bancário, Financeiro e Especulativo; As Oligarquias Financeiras; A Exportação de Capitais; A União Internacional de Capitalistas; A Partilha Territorial entre Potências, com base na seguinte referência: LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)”; afirma ainda que, “entre os países da OCDE, o desempenho em ciências de um aluno de nível sócio-econômico mais elevado é, em média, 38 pontos superior ao de um aluno com um nível socioeconômico menor. No Brasil, esta diferença corresponde a 27 pontos, o que equivale a aproximadamente ao aprendizado de um ano letivo²⁹”.

Muito abaixo também é o investimento em educação, se compararmos o Brasil com os países da OCDE. Segundo o PISA, o gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE, sendo que esta proporção correspondia a 32% em 2012. Vemos, então, que no Brasil a educação pública não é prioridade dos governantes, realidade que vem atingindo uma piora elevada com a aprovação da EC do Teto dos Gastos Públicos³⁰, nº 95, de 2016, que congela os gastos públicos em despesas primários pelos próximos 20 anos, aprovada pós Golpe de 2016, como já citado.

O IPEA (2009) divulgou o estudo *Juventude e Políticas Sociais no Brasil* mostrando que existem cerca de 1,5 milhões de analfabetos no país, e a maior parte deles são jovens. Com o objetivo de ampliar a escolaridade da população entre 18 e 29 anos de idade, o Plano Nacional de Educação (PNE), válido até 2024, lançou a meta 8 com objetivos específicos aos grupos que registram historicamente menores percentuais de acesso à escolarização: os mais pobres, negros, residentes no campo e nas regiões de menor escolaridade, Norte e Nordeste, propondo “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano (2024).

É importante registrar que: em um período de 10 anos, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos se ampliou em 1,5 anos, passando de 8,3 anos em 2004, para 9,8 anos em 2013. Nesse contexto, o esforço requerido pelo PNE pressupôs que, entre 2014 e 2024, a escolaridade média (em anos de estudo) se ampliasse em 2,2 anos, de forma a atingir os 12 anos. Em se mantendo o mesmo ritmo registrado na última década, existe o risco de a meta não ser alcançada; ainda mais, depois do Golpe de 2016, conforme características já abordadas na introdução da tese, o que indica uma tendência de queda nos índices de escolarização da juventude trabalhadora brasileira.

²⁹Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Acesso em 24 março de 2017.

³⁰ Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em 24 março de 2017.

Essa tendência de expansão da escolaridade média da juventude no Brasil foi verificada em todas as Grandes Regiões do País, sendo o Nordeste a região que registrou a maior ampliação: 2 anos, passando da média de 7,0 anos em 2004, para 9,0 anos em 2013. Contudo, continua sendo a região com a menor escolaridade média do País para esse grupo etário, seguida pela Região Norte, com 9,1 anos, mantendo-se, ambas as regiões, abaixo da média nacional de 9,8 anos de estudo.

Santos (2016) afirma que a ocorrência entre 2004 e 2013 da tendência de ascensão na escolaridade média da população jovem (entre 18 a 29, conforme o estudo) no Brasil pode ter se dado por vários fatores, dentre eles:

a obrigatoriedade do ensino fundamental e a ampliação no acesso ao ensino médio; as melhorias no rendimento escolar; o acréscimo da oferta de vagas no ensino superior; as políticas de ação afirmativa; as políticas que articulam as ações de educação de jovens e adultos com o ensino profissionalizante; a associação entre as condicionantes de assistência social e a educação básica; a ampliação da renda; os programas de educação do campo e de formação de professores; as possibilidades de certificação no ensino médio, etc (SANTOS, 2016, p. 37).

Como indicam os dados, a elevação dos índices educacionais nas escolas públicas do Brasil exige políticas públicas que garantam o acesso e qualidade do ensino, em articulação com incentivo à permanência na escola, principalmente quando diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, outro desafio que se coloca é quanto à qualificação da permanência dos jovens no ambiente escolar, tendo em vista a existência de um alto índice de evasão.

O Quadro 03 traz dados importantes acerca do crescimento dos números percentuais de jovens que concluíram o Ensino Fundamental, passando de 68% em 2012 para 75,9% em 2017; aponta, também, as regiões Norte e Nordeste com os piores índices, apesar de acompanhar a tendência nacional de crescimento.

**Quadro 03: Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental – Brasil e Regiões
– 2012 a 2017 (em %)**

REGIÃO	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	68,6	71,4	73,4	74,9	74,9	75,9
Norte	54,0	59,4	62,0	66,8	64,9	68,4
Nordeste	56,1	60,5	62,7	63,9	65,2	66,2
Sudeste	79,1	80,0	81,6	83,6	83,1	85,1
Sul	74,4	79,6	79,8	80,4	79,2	77,2
Centro-Oeste	75,4	76,4	77,4	76,2	78,2	77,1

Fonte: Anuário da Educação Básica Brasileira (2018), com base no IBGE/Pnad Contínua – Elaboração Todos Pela Educação

Os dados da realidade da escolarização da juventude mostram que, quanto mais a idade avança, maior é o índice de evasão escolar. No caso da educação básica, especialmente no Ensino Médio, predomina, ainda, a disparidade entre idade e série escolar; o que prejudica a formação e coloca obstáculos para a permanência e progressão no sistema educacional. É o que mostra o quadro 04, considerando as faixas etárias: 5 e 6 anos, 11 a 13 anos (anos finais do Ensino Fundamental), 15 a 17 anos (com Ensino Fundamental) e 18 a 20 anos (Ensino Médio).

Quadro 04: Frequência escolar – Educação Básica

FREQUÊNCIA ESCOLAR						
Anos	Índice de escolaridade	Índice de frequência escolar	5 a 6 anos na escola	11 a 13 nos anos finais do Ensino Fundamental	15 a 17 com Ensino Fundamental	18 a 20 anos com Ensino Médio
2011	0,609	0,712	91,1%	84,2%	61,0%	48,4%
2012	0,602	0,723	91,5%	87,2%	62,6%	40,0%
2013	0,617	0,740	93,0%	89,2%	64,2%	49,5%
2014	0,618	0,754	93,7%	90,5%	65,5%	52,0%
2015	0,629	0,760	94,3%	91,0%	66,0%	52,5%
TMC*	0,8%	1,6%	0,9%	2,0%	2,0%	2,0%
2000	0,398	0,488%	71,5%	59,1%	39,7%	24,8%
2010	0,549	0,686	91,1%	84,9%	57,2%	41,0%
TMC	3,3%	3,5%	2,5%	3,7%	3,7%	5,1%

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) *TMC: Taxa Média de Crescimento

Visando acompanhar o alcance das metas do PNE para a próxima década (2014-2024), o INEP (2018) realizou e publicou o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento ³¹ das metas do Plano Nacional de Educação 2018, do qual destacamos dados conclusivos sobre a Meta 08³² do PNE:

1. Em 2016, a média de escolaridade para os jovens de 18 a 29 anos de idade no Brasil era de 10,2 anos.
2. Jovens de 18 a 29 anos das regiões Norte e Nordeste possuem menor escolaridade que os residentes nas demais regiões, apresentando diferenças superiores a 1 ano de estudo na média de escolaridade.
3. A população de 18 a 29 anos de idade residente no campo apresentou, em 2016, escolaridade média de apenas 8,5 anos de estudo, valor 3,5 anos distante do estabelecido como meta pelo plano para o ano de 2024 e 2 anos inferior à média registrada entre os que viviam nas áreas urbanas.
4. Em 2016, a escolaridade média dos jovens de 18 a 29 anos de idade oriundos dos 25% mais pobres da população era de 8,4 anos, ou seja, 3,6 anos distantes da meta de 12 anos definida para 2024.
5. A razão entre a escolaridade de negros e não negros continua distante de uma situação de igualdade, atingindo 87,4% em 2016, o que posicionava o indicador a mais de 12 p.p. distante da meta do PNE.
6. No período observado, ocorreu uma diminuição das desigualdades educacionais entre os grupos prioritários da meta. Todavia, existem diferenças no ritmo de crescimento da escolaridade média que podem resultar no alcance de alguns objetivos específicos, mas não de outros, sobretudo os relativos aos residentes no campo e aos 25% mais pobres (INEP, 2018).

Portanto, o relatório indica que o índice de elevação da escolaridade dos jovens vulneráveis sócio-historicamente aumentou de forma expressiva; porém, ainda permanecem em franca desvantagem em termos de nível de escolarização, os jovens mais pobres das regiões Norte e Nordeste, negros e população do campo. Para além da necessidade de garantia da permanência dos jovens no ambiente escolar é preciso que se priorize a qualidade do ensino. Frigotto (2004, p. 191) ressalta um aspecto determinante da escolarização da classe

³¹ O monitoramento da meta utilizou como fonte de dados, entre os anos de 2011 e 2015, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual, realizada pelo IBGE. A partir de 2016, a referida pesquisa foi interrompida e a coleta de dados passou a ser realizada por meio da Pnad contínua (Pnad-c), que contempla dados mensais e trimestrais sobre trabalho, rendimento e características gerais dos moradores. Assim, o monitoramento a partir do ano de 2016 utilizou informações do Suplemento Educacional da Pnad-c, obtidas no segundo trimestre do referido ano (INEP, 2018).

³² Meta 08 do PNE: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano (2024), para populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

trabalhadora, ao afirmar que “o acesso a escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade”. Diante disso, o autor aponta três aspectos que penalizam os jovens da classe trabalhadora frente à realidade da escola pública brasileira:

O primeiro [...] o tipo de escola que se oferece e que se perpetua ao longo de nossa história: uma escola de acordo com a classe social (FRIGOTTO, 1977, 1983; NOSELLA, 1993, 2001). O segundo aspecto refere-se ao desmonte da escola básica, tratando-a não como direito, mas como filantropia [...]. O ensino médio público é predominantemente noturno e supletivo. Finalmente, nos anos 1990, a desqualificação da escola básica pública se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia do mercado: pedagogia das competências e da empregabilidade (FRIGOTTO, 2004, p. 191).

O projeto de escolarização hegemônico no Brasil, não só para a juventude (do campo e da cidade), mas para a Educação Básica em sua totalidade, parte do marco referencial capitalista sustentado teoricamente pelo plano mundial de educação, segundo o relatório da comissão internacional sobre a educação do século XXI para UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998) “Educação: um tesouro a descobrir”. Esse projeto mundial de educação tem como referência teórica o construtivismo, com base em quatro pilares: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*.

Com base na crítica à pedagogia do “aprender a aprender”, Duarte (2011) alerta para as ilusões que vêm sendo construídas em torno do real concreto, diante das tragédias que o capitalismo imperialista vem produzindo neste início do século XXI, onde a filosofia marxista precisa repetir incansavelmente as palavras de Marx: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (DUARTE, 2011, p. 3).

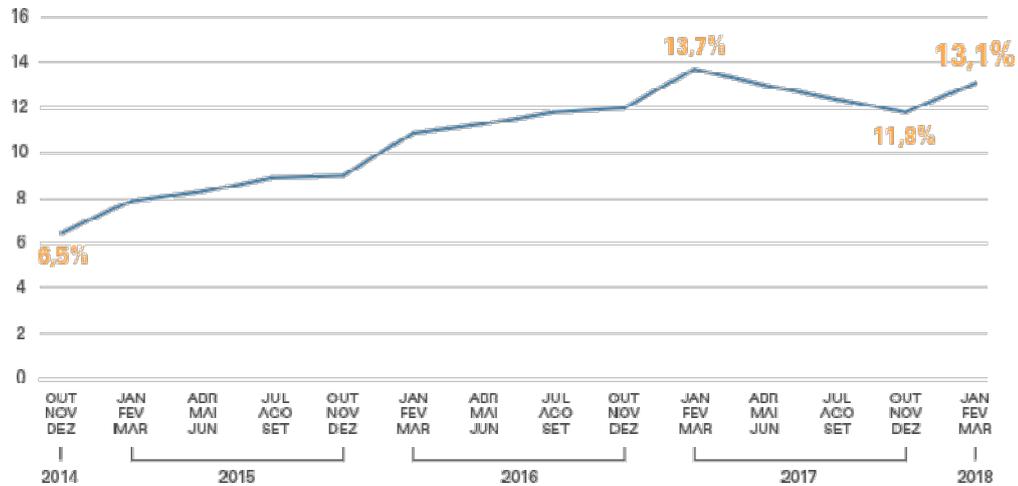
É neste sentido que se opera a maior contradição, tendo em vista que a educação do ponto de vista ontológico foi/é fundamental para o desenvolvimento da humanidade, uma conquista histórica dos próprios seres humanos; por esta natureza, constitui-se ferramenta essencial de transformação ao longo do processo histórico, tornando-se instrumento de dominação e exploração e alienação, através da transmissão de conhecimentos apenas o suficiente e necessário para o processo produtivo no capitalismo.

Um estudo realizado por Rummert, Algebaile e Ventura (2013) acerca da educação da classe trabalhadora brasileira aponta como o Brasil, nas relações internacionais do trabalho,

está submetido a ajustes estruturais que significam retirar dos programas e ações voltados aos jovens trabalhadores o direito de acesso universal ao conhecimento científico e tecnológico. De acordo com a pesquisa, as determinações da política econômica à educação da classe trabalhadora constituem-se da redução dos custos do trabalho e de níveis baixos de escolarização para atender, através de uma rebaixada qualificação, às demandas urgentes do capital industrial no que se refere à disponibilização e barateamento da mão de obra para exploração.

Ademais, o desemprego, enquanto reflexo da crise estrutural do capital, é um aspecto que caracteriza a situação da juventude brasileira, situado na base material da produção da existência, que deixa a juventude sem rumo, sem horizonte. Conforme dados do IBGE, a taxa de desocupação do primeiro trimestre de 2018 chegou a 13,1%, com aumento de 1,3 ponto percentual em relação ao último trimestre do ano de 2017 (11,8%). O total de desocupados também cresceu no período, passando de 12,3 milhões para 13,7 milhões. Houve um aumento de 11,2% nesse contingente, ou mais 1,4 milhões de desempregados no país. O confronto dos dados aponta redução de 408 mil pessoas (- 1,2%) no total de empregados do setor privado com carteira de trabalho assinada³³. O gráfico 01 mostra a taxa de desocupação, em percentual, de 2014 a 2018.

³³ Essas informações fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao primeiro trimestre de 2018, divulgada hoje pelo IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018.html>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

Gráfico 01: Taxa de desocupação (%)

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas (DPE)

Conforme o gráfico, a taxa de desocupação passou de 6,5% no último trimestre de 2014 para 13,1% no primeiro trimestre de 2018, atingindo até 13,7% no início de 2017. O panorama do crescimento em percentuais do desemprego no Brasil é mostrado no *Anuário dos Trabalhadores 2016*, levantado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), considerando a variação anual do número de ocupados na comparação do quarto trimestre do ano com o quarto trimestre do ano anterior, por Grandes Regiões e Unidades da Federação no período de 2013 a 2016 em percentagem (%), conforme tabela seguinte:

Quadro 05: Taxa de desocupação Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2013-2016 (em %)

BRASIL, GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	2013	2014	2015	2016
Norte	1,1	1,6	0,8	-3,5
Nordeste	3,4	1,6	-1,7	-5,5
Sudeste	0,8	0,8	-0,7	-0,7
Sul	1,5	0,5	0,4	-1,3
Centro-oeste	3,3	1,3	-0,9	-0,4
Brasil	1,7	1,1	-0,7	-2,1

Fonte: IBGE Pnad Contínua- Elaboração: DIEESE

O Quadro 05 expõe a situação do desemprego no Brasil, agravada em 2016, possivelmente pela instabilidade socioeconômica e política que girou em torno da destituição da presidenta Dilma Rousseff. Em 2016, a desocupação aumentou em todas as Grandes Regiões ao longo do quadriênio 2013-2014-2015-2016, destacando-se as Regiões Norte e Nordeste com números mais impactantes. O desemprego no Brasil historicamente atinge taxas gritantes, sofrendo pequenas quedas a partir do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), conforme pode ser verificado nas taxas de desemprego total, no quadro 06, considerando a década de 1999 a 2009 nas Regiões Metropolitanas e Distrito Federal:

Quadro 06: Taxas de desemprego total - Regiões Metropolitanas e Distrito Federal (1999-2009)

Regiões Metropolitanas	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Belo Horizonte	17,9	17,8	18,3	18,1	20,0	19,3	16,7	13,8	12,2	9,8	10,3
Distrito Federal	22,1	20,2	20,5	20,7	22,9	20,9	19,0	18,8	17,7	16,6	15,8
Porto Alegre	19,0	16,6	14,9	15,3	16,7	15,9	14,5	14,3	12,9	11,2	11,1
Recife	22,1	20,7	21,1	20,3	23,2	23,1	22,3	21,3	19,7	19,6	19,2
Salvador	27,7	26,6	27,5	27,3	28,0	25,5	24,4	23,6	21,7	20,3	19,4
São Paulo	19,3	17,6	17,6	19,0	19,9	18,7	16,9	15,8	14,8	13,4	13,8
Total	20,2	18,7	18,8	19,5	19,9	19,6	17,9	16,8	15,5	14,1	14,2

Fonte: DIEESE (2012)

Os indicadores apresentados são antecedidos pela caracterização do panorama do mercado de trabalho no Brasil no primeiro decênio do século XXI, o qual considerou como “a década de 2000 a 2009 como aquela da “formalização do trabalho”, que sucedeu um período de desestruturação do mercado de trabalho, marcado pela flexibilização contratual e dos rendimentos, por altas taxas de desemprego e pelo crescimento das formas mais precárias de inserção da força de trabalho” (DIEESE, 2012, p. 03). Essa situação decorre de fatores, tais como: “a baixa taxa de investimento, a abertura comercial e financeira desregulada e as privatizações, prolongadas até 2003, quando se iniciou um processo de retomada do crescimento econômico, com impactos positivos sobre o mercado de trabalho” (DIEESE,

2012, p. 03). A partir de então, a geração de postos de trabalho superou a entrada de pessoas na condição de economicamente ativas, reduzindo consideravelmente a taxa de desemprego.

Diante da principal contradição entre educação e trabalho, cabe a função da educação escolar da juventude promover o desenvolvimento do jovem no intuito de uma práxis consciente pressupondo a unidade contraditória entre *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, já que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Aníbal Ponce (2000, p. 169), em sua obra clássica “Educação e Luta de Classes”, valendo-se do conceito de evolução histórica mostrou que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. Demonstrou, portanto, que a classe dominante materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e suas ideias. Ressaltou em suas conclusões, ao analisar a luta de classes ao longo da história na disputa pelo projeto de escolarização, que a burguesia aspira a resolver a sua própria crise com um povo manso, resignado, sem questionar o fato de a burguesia descarregar todo o peso da resolução de suas crises nos ombros das massas oprimidas e destaca: “E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar” (2000, p. 171). Ponce cita, ainda, quão necessário não esquecermos que, na luta de classes para dirigir o sistema educacional, a burguesia já se valeu de chefes de política (PONCE, 2000, p. 182). Portanto, não há de se estranhar que em pleno século 21 no Brasil, os cargos chave de governo, inclusive na educação, estão sendo ocupados por ideólogos da extrema-direita e por militares.

Assim, entendemos ser vital a luta e a defesa por uma educação escolar, cujas funções sociais estejam baseadas na garantia de formas de apropriação do patrimônio cultural humano, que garantam a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo capaz de orientar a direção das ações para a transformação. Para isso, faz-se necessário a teoria pedagógica que constitui uma das principais teses: a defesa do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2008); o que não está dissociado da luta pelos rumos do projeto histórico, vez que, nenhuma reforma fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária.

Segundo Alves (2015), isto exige partir das condições da realidade concreta, onde, em um período de transição, de fluxos e refluxos da luta de classes, constroem-se possibilidades de essência que, acumuladas e relacionadas à luta mais geral dos trabalhadores para alterar, transformar, o modo de produção da vida, permitirá a hegemonia do projeto de escolarização da classe oprimida, explorada, a classe trabalhadora.

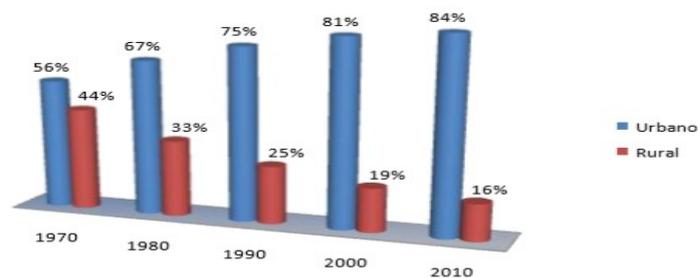
No tópico a seguir, demonstraremos com dados empíricos a situação da juventude que é o destinatário de conteúdos tratados com determinado método a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, em especial, a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

3.3 JUVENTUDE DO CAMPO: DADOS DEMOGRÁFICOS

Dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) revelam que, dos aproximadamente 51 milhões de jovens brasileiros, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, cerca de 8 milhões residem nos territórios campestres. Trata-se de um contingente populacional bastante significativo dentro do universo da juventude brasileira que vem produzindo a existência no campo com base num movimento de resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista que determina a sua expulsão do campo.

A evasão da juventude do campo reflete as consequências do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, que desde aproximadamente a década de 1970, expulsa do campo não só a juventude como a população campestre em geral. Não faz muito tempo em que a maioria da população brasileira habitava o campo. Em 1960 havia mais pessoas morando no campo do que nas cidades. Após 50 anos, enquanto a população das cidades aumentou cinco vezes (18,78 milhões em 1950 para 160,9 milhões em 2010), a população do campo diminuiu de 39 para 29,8 milhões (CASTRO, 2013, p.15).

O gráfico 02, a seguir, mostra em percentuais as alterações na participação da população brasileira segundo a localização do domicílio:

Gráfico 02: Localização da população segundo localização do domicílio (Brasil)

Fonte: Elaborado com base no Censo Demográfico do IBGE

Os dados indicam o ascendente processo migratório da população do campo para a cidade, fortemente marcado na década de 1970 em decorrência das transformações no contexto da denominada “modernização conservadora”, que introduziu, desde as décadas de 1950 e 1960, mudanças a partir do processo de industrialização urbana, e expandiu-se no campo com a submissão da agricultura à indústria, do camponês ao capital industrial. Tal fenômeno se associa, entre outros elementos, ao processo de mecanização e de avanços tecnológicos na agricultura, que reduzem a absorção da mão de obra gerando desemprego no campo e, conseqüentemente, o início de um processo de migração da população do campo rumo às cidades que concentram os principais polos de industrialização, conforme trabalhado no capítulo anterior.

Segundo informações do IBGE, a população do campo no país perdeu 2 milhões de pessoas entre 2000 e 2010, o que representa metade dos 4 milhões que foram para as cidades na década anterior.³⁴ Estes dados apontam que os jovens do campo entre 15 e 27 anos são os que mais deixam o campo e os nordestinos continuam sendo o grupo de maior contingência migratória, tendo a Região Sudeste (total de 10,8 milhões, correspondente a 53,9% do total de migrantes de acordo com os dados censitários de 2010) como principal polo de “atração” (PNAD, IBGE, 2010).

³⁴ Percentuais referentes ao número ascendente da população urbana: 67,6% (1980), 75% (1991), 78% (1996), 80% (2000), 84,4 % (2010). Percentuais referentes ao número decrescente da população do campo: 42,4% (1980), 25% (1991), 22% (1996); 20% (2000); 15,6 % (2010). (IBGE, Indicadores da População Jovem, 1999 e Censo 2000-2010).

Estudos recentes indicam a queda em termos percentuais do índice de migração da população do campo para as cidades nos últimos quinze anos, conforme indica o quadro seguinte:

Quadro 07: Juventude de 18 a 29 anos no Brasil por localização da residência (%) 2004 a 2013

Localização	ANOS								
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
URBANA	83,9	83,9	84,4	84,5	84,8	85,4	86,9	86,2	86,3
RURAL	16,1	16,1	15,6	15,5	15,2	14,6	13,1	13,8	13,7

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

O Quadro 07 revela que de 2004 a 2013 há uma redução do número de jovens em termos percentuais quanto aos processos migratórios campo-cidade, se comparados com dados anteriores: os que viviam no campo representavam em 2004, 16,1%; em 2013, a PNAD captou a diminuição desse percentual para 13,7%. Essa redução em termos percentuais pode ser explicada pelas políticas de distribuição de renda nos Governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ampliando as possibilidades de permanência no campo.

Considerando a distribuição populacional a partir da localização por residência, os dados apontam a prevalência da juventude vivendo nas áreas urbanas, como ocorre no conjunto da população brasileira. Embora o crescimento do número de jovens que moram na cidade seja menor que décadas anteriores, os dados indicam uma tendência ao processo migratório da juventude do campo rumo aos espaços urbanos. Importante observar que, em termos percentuais há uma redução ao observado em décadas anteriores, sobretudo em relação à fase de industrialização e urbanização aceleradas que se verificou no país até meados da década de 1970.

Além de localizados nas áreas urbanas, os dados censitários apontam a concentração do maior contingente populacional da juventude por regiões: a Região Sudeste concentra a maior parte dos jovens na faixa etária indicada (41%), enquanto o Nordeste (28%) comportava o segundo maior quantitativo; em terceiro, o Sul (14%), o Norte (9%) e o Centro-Oeste (8%). Em termos relativos, a região Norte possui uma participação percentual maior da

população entre 18 e 29 anos, 21% do total de habitantes, enquanto na região Sul, o grupo representava 18% do total (INEP, 2016, p. 14).

A concentração da juventude na região sudeste pode ser explicada pelo fato de ser a região mais industrializada do país e que, portanto, “atrai” os jovens de outras regiões, especialmente nordestinos campesinos. Na Bahia, estado da região nordestina, é possível notarmos a tendência ao esvaziamento populacional no campo. Ao considerarmos dados da década de 2002 a 2012, notamos a diminuição da população do campo e o aumento da população baiana na cidade, confirmando a tendência em todo o Brasil de migração do campo para a cidade, conforme quadro seguinte:

Quadro 08: Distribuição da população residente por localização do domicílio Bahia - 2002 e 2012 (em %)

	2002			2012		
Localização	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
População	9.221	4.621	13.841	11.062	3.915	14.977

Fonte: IBGE. Pnad - Elaboração: DIEESE (2014)

Os dados expostos até aqui acerca da caracterização da realidade da juventude do campo nos permitem analisar as condições materiais a partir das quais a juventude produz a vida. O fazemos considerando a economia política e suas expressões no modelo de desenvolvimento hegemônico no campo (agronegócio), que impõem limites a inserção socialmente produtiva, com base no acesso a terra, assim como projetos de escolarização na perspectiva da emancipação.

3.4 A JUVENTUDE DO CAMPO NOS GOVERNOS DE LUÍZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF

Ao tratar das políticas de estado e de governo nos períodos de 2003 a 2016 abrangemos os governos de Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Iniciamos reconhecendo a crítica às políticas desenvolvidas em termos gerais neste período. Destacamos entre as críticas quatro pontos que se refletem também nos programas, projetos e ações tanto na política específica para a juventude, quanto à política de educação do campo.

A primeira crítica diz respeito à problemática da conciliação de classes. Neste sentido cabe recuperar o que Aníbal Ponce (2000, p. 167-182) destaca em seu livro sobre os limites de concessões que a burguesia admite. Ou seja, a conciliação de classe é admitida pela construção de consensos que não contrariem os limites de dominação da classe burguesa. Ao atingir seus interesses, a classe dominante não vacila em promover desestabilização de governos até a guerra híbrida. A destituição de Dilma Rousseff em 2016 e o consequente desmonte do Ministério da Reforma Agrária no governo de Michel Temer, dentro do qual se situavam o INCRA e o PRONERA, bem como o desmonte da SECADI no governo de Jair Messias Bolsonaro desmantelando toda a política da Educação do Campo, são exemplos destes limites.

Outra crítica que podemos tecer diz respeito à política econômica, principalmente, a partir do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, com os ajustes estruturais que foram aprofundados pelo Ministro da Fazenda Joaquim Vieira Ferreira Levy, no período de 01/01/18 a 18/12/18, em que foram acentuados os cortes de recursos para as políticas sociais; entre as quais, as políticas para a juventude e políticas da Educação do Campo, demonstrando a aplicação do ajuste estrutural necessário para responder a crise do capital que, mais uma vez, coloca nos ombros da classe trabalhadora os custos da perda ou queda dos lucros.

A terceira crítica que destacamos diz respeito ao ideário ideológico de sustentação das políticas baseadas na compreensão neoliberal, pós-moderna, multiculturalista que sustentaram as políticas focais, assistencialistas e compensatórias, descoladas do projeto histórico socialista, com aderência a adaptação e manutenção do capitalismo.

A quarta crítica que destacamos, sem exaurir as possibilidades, é a adaptação das políticas à estrutura do estado burguês que tem, em seu interior, predominantemente, a hegemonia da burguesia e seus interesses, fazendo com que a correlação de forças seja desigual no que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora. Isto fica evidente quando nos perguntamos pelo orçamento da nação e aplicação destes recursos nas diferentes áreas. Constatamos que os interesses da burguesia são contemplados com recursos públicos em montantes muito superiores aos destinados a atender às reivindicações dos trabalhadores. Portanto, é um enorme limite confiar nas estruturas do poder legislativo, judiciário e executivo onde estão alojados, por exemplo, no parlamento as bancadas do boi (latifundiários e mineradores), da bala (empresários e rentistas) e da bíblia (fundamentalistas religiosos).

Ao tecer estas críticas, o fazemos tendo em conta que vivemos em uma sociedade estruturada em classes, onde a disputa se dá na grande e na pequena política. O fazemos, também, para destacar que foi no período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que ocorreram conquistas, rapidamente retiradas da juventude e da Educação do Campo, quando da posse do golpista Michel Temer e da extrema-direita, militarista, no governo de Jair Messias Bolsonaro. Reconhecemos assim, ao fazer a crítica, que estamos em meio a expressões da luta de classes.

No que diz respeito à juventude do campo, a mesma está situada num campo caracterizado por grandes propriedades de terra (latifúndios), tendo hegemonicamente o agronegócio como modelo de desenvolvimento, tendo a propriedade privada da terra como um problema determinante à inserção produtiva dos jovens que vivem no campo, principalmente em municípios com características agrícolas; ou seja, em municípios cuja economia gira em torno das atividades agrícolas, sendo severamente comprometidos no seu presente e futuro.

Conforme os dados já expostos no Capítulo 02 da tese, a respeito do processo histórico de apropriação privada da terra, bem como as disputas e conflitos, a área de terra ocupada pelos latifúndios expressa uma profunda contradição na organização social do Brasil no período histórico atual. Dadas proporções da expansão capitalista, permanecer no campo torna-se cada vez mais difícil, porque é preciso assegurar a existência com base no acesso a terra e criação de alternativas a partir da agricultura familiar, da agroecologia; além disso, exige organização para o enfrentamento ao modelo de desenvolvimento imposto pelo agronegócio.

Nos últimos vinte anos, a juventude começa a surgir na agenda pública rumo à construção de políticas públicas, materializadas em programas e projetos governamentais; porém, ainda tratando o jovem como “problema social”³⁵ e não como “sujeitos de direitos”. Os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff representaram avanços no âmbito de questões relacionadas à juventude do campo, a partir da mudança no enfoque da política, ou seja, deixando de ver os jovens como um “problema social” e passando a reconhecê-los como “sujeitos de direitos”.

³⁵ Violência, crime, exploração sexual, drogatização, ou medidas para dirimir ou combater tais problemas (ABRAMO, Helena Wendel, 1997, p.25)

Ressaltamos, considerando os fundamentos psicológicos do desenvolvimento psíquico baseados na teoria histórico-cultural, melhor que entender o jovem enquanto “problema social” ou mesmo “sujeitos de direito” é entendê-lo como jovem concreto, submetido ao enfrentamento da principal contradição que marca o período do desenvolvimento entre inserção produtiva e atividade de estudo profissional. Destarte, reconhecemos que o foco no jovem enquanto “sujeito de direito” já é um grande avanço no que diz respeito à elaboração de políticas públicas ao atendimento desta população.

No governo de Lula, em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), e no âmbito desta secretaria, foi criada uma pasta de Juventude Rural com a perspectiva de promover ações voltadas à juventude do campo, com o propósito de coordenar políticas voltadas à promoção da participação econômica e social dos jovens.

No âmbito das políticas de desenvolvimento rural e de geração de emprego e renda, algumas ações foram implementadas, envolvendo vários ministérios, tais como o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), dentre os quais, podemos citar:

O Plano da Safra da Agricultura Familiar criou uma linha especial de crédito, o Pronaf Jovem; está em execução o Programa nossa Primeira Terra, linha do Programa nacional de Crédito Fundiário, ação que integra o II Plano Nacional de Reforma agrária. Jovens estão sendo formados como agentes de desenvolvimento territorial, e no Programa arca das Letras, os jovens atuam como agentes de leitura. Em parceria com a sociedade civil, foi criado o Consórcio Social da Juventude Rural, para oferecer formação e qualificação profissional aos jovens, associado à implantação de inovações tecnológicas (WEISHEIMER, 2005, p. 03)

As Conferências Nacionais da Juventude foram iniciativas destaques nestes governos. A I Conferência foi realizada em 2008; a II, em 2011 e a III, em 2016, ainda no governo de Dilma Rousseff. Aconteceu, também, em 2012, o I Seminário Nacional “Juventude Rural e Políticas Públicas”. As conferências e o seminário constituíram-se instrumentos importantes à atuação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo em vista o atendimento das reivindicações da juventude brasileira no intuito de buscar caminhos à elaboração e efetivação de políticas públicas.

Na II Conferência, que teve a participação expressiva da juventude do campo (comunidades tradicionais, indígenas...), destacam-se no documento final duas propostas voltadas para a juventude. A primeira, no Eixo “Direito ao Território”, aponta a criação de uma política pública de fomento, específica para a juventude da agricultura familiar, camponesa, assalariada rural, para os povos e comunidades tradicionais (os reconhecidos e os que lutam pelo reconhecimento), respeitando os seguintes princípios:

- (a) priorização, associativismo e cooperativismo;
- (b) valorização de práticas agroecológicas alternativas;
- (c) acesso à terra e reforma agrária;
- (d) priorização da participação dos jovens dos movimentos sociais e do campo na elaboração e no monitoramento dessa política;
- (e) desburocratização das políticas já existentes e das novas políticas;
- (f) qualificação técnica na produção, na gestão e na comercialização; e
- (g) geração de renda respeitando a pluriatividade.

A segunda proposta, no âmbito da educação escolar, foi promover o acesso à educação do campo para todos os jovens da agricultura familiar e dos povos e comunidades tradicionais.

A III Conferência Nacional da Juventude indica um avanço na elaboração e sistematização das reivindicações da juventude em geral e da juventude do campo em particular. A resolução aprovada na conferência conta com três prioridades gerais e, dentre elas, destacamos a segunda, pela sua maior proximidade às questões da juventude do campo (embora as outras duas também estejam relacionadas):

Ampliar e acelerar o processo de Reforma Agrária e regularização fundiária, bem como reconhecimento e demarcação de terras pertencentes a povos e comunidades tradicionais, em especial das terras indígenas e quilombolas, acabando com as práticas forçadas de remoção de seus territórios. Assim, viabilizando a regularização da documentação de assentamentos já existentes, permitindo que os jovens tenham condições de permanecer ou regressar as suas terras originais, e serem assim contemplados pelos programas, projetos e ações para a juventude rural.

Esta resolução expressa a reivindicação da juventude quando ao acesso à terra como condição à permanência no campo.

Dentre as resoluções de cada eixo, quatro tratam de aspectos específicos da produção da vida dos jovens do campo, a saber: Educação, Trabalho, Território e Mobilidade e Meio

Ambiente. No Eixo da **Educação**, destacamos as reivindicações quanto ao financiamento público para a formação dos jovens do campo, no que diz respeito à Educação Básica, Ensino Técnico, Ensino Superior, assim como exigência de um currículo escolar que atenda as necessidades da produção da vida do jovem do campo, conforme descrição no Quadro 09:

Quadro 09: Reivindicações dos jovens do campo sobre Educação – III Conferência Nacional da Juventude (2016)

EDUCAÇÃO			
Financiamento	Educação Básica	Ensino Superior	Currículo
Garantir o financiamento público para a manutenção e ampliação das escolas famílias agrícolas, possibilitando ofertar PRONATEC - campo, trabalhando a pedagogia da alternância, nas esferas estaduais e federais. E implementando uma política de assistência estudantil que garanta bolsa de permanência e transporte escolar para seus estudantes, assim como sejam lançadas ações de implementação de centros de permanência de referência cultural, esporte, lazer e telecomunicações dentro de seus espaços físicos.	Reformar a grade curricular, material didático e estrutura física de instituições de ensino fundamental e médio que estejam dentro ou próximas de territórios de povos e comunidades tradicionais e comunidades rurais, garantindo que tal reforma seja feita em conjunto com a comunidade, atendendo as prerrogativas da Educação do Campo, das leis 10639/03, 11.645/08 e do decreto 6040/07, garantindo também concursos públicos priorizando a contratação de profissionais da própria comunidade nestas instituições de ensino.	Garantir a ampliação do ensino superior com o aumento de vagas (novas universidades, novos campi, PROUNI, FIES) e da abrangência contemplando área rural, comunidades tradicionais e o interior, com ampliação das cotas sociais e raciais e a garantia de realização do ENEM em todos os municípios.	Reformulação do currículo e do ambiente físico que a escola proporciona, no intuito de adequação de modelos didáticos que contextualizem a realidade da inserção da juventude negra, LGBT, povos e comunidades tradicionais, rural, pessoa com deficiência; e propor atividades extracurriculares, tais como atividades esportivas, artísticas e culturais que levaram em consideração as competências e habilidades dos e das estudantes.

Fonte: Resolução da 3ª Conferência Nacional de Juventude (2016).

Nas reivindicações dos jovens quanto à educação na III Conferência Nacional de Juventude observa-se o destaque à garantia, reformulação e ampliação de programas, projetos e ações já existentes nos governos de Lula e Dilma.

Outra ação dos governos Lula e Dilma foi a formação do Grupo de Trabalho Interministerial, que tem como objetivo apresentar uma Política Nacional para a Juventude Rural com ações integradas no Plano Safra de 2013/2014.

Neste sentido, vale destacar também o Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (Pajur), lançado em 2013 com a parceria entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e outros órgãos do governo, visando garantir a autonomia e emancipação dos jovens do campo e criação de condições necessárias para sua permanência no campo. O Pajur possui parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundações, universidades federais, organizações e grupos juvenis, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República (SG-PR) por meio da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), integrando ações e recursos do Incra, da Conab e dos Ministérios das Comunicações, do Desenvolvimento Agrário e Cultura.

No âmbito da formação, foi criado o ProJovem Campo - Saberes da Terra, que se propôs a oferecer qualificação profissional e elevação da escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental. O Projovem possui outras três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano. Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições de Ensino Superior públicas. Em 2009 foram aprovadas 30.375 novas vagas por secretarias estaduais de educação de 13 estados. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e têm de cumprir 75% da frequência. O curso com duração de dois anos é oferecido em sistema de alternância - intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local. O programa ProJovem, assim como os demais programas e ações que constituem o PRONACAMPO, estão sujeitas a críticas.

Castro (2017) destaca que nos governos Lula e Dilma, a apropriação de agendas da juventude do campo pelo Estado, mesmo por governos democráticos e populares, ainda está

distante, ressaltando que o primeiro Governo de Dilma Rousseff foi o que mais avançou no tocante às questões da juventude do campo:

ao longo dos anos 2011 e 2014, abarcando o primeiro Governo Dilma, observamos o maior avanço nessa agenda, com ações piloto, tais como: linhas específicas em editais de fomento, inclusão digital e economia solidária; cursos de formação; linha específica de Assistência Técnica Rural para jovens, que, embora não tenham expressado um grande alcance em número de jovens atendidos, representaram um importante avanço para a visibilidade desses jovens e fortalecimento de coletivos juvenis³⁶. Outro avanço importante foi o espaço de representação política em conselhos de participação social, como o Conselho Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e da Agricultura Familiar, com cadeiras para a juventude rural. Também foi uma gestão que ampliou o diálogo com as juventudes (CASTRO, 2017, p. 206).

No entanto, mesmo nos governos populares do Partido dos Trabalhadores “[...] não foi possível consolidar uma política nacional para a juventude rural, nem mesmo a efetivação do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, o que pode significar a não priorização por parte das instâncias dos governos Lula e Dilma a esse segmento juvenil” (CASTRO, 2017, p. 206). Castro afirma que, mesmo com os limites, caracteriza-se como uma política de extrema relevância que impactou essa primeira geração de jovens dos movimentos sociais através da educação do campo (CASTRO, 2017, p. 206).

Portanto, coadunamos com a afirmação de que, os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, nos períodos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2005/2006-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) foram fundamentais para a construção de uma política específica para o atendimento das necessidades da juventude do campo, mesmo reconhecendo

³⁶ A autora utiliza a seguinte nota explicativa: “Destacamos, entre os anos de 2012 e 2014, o Edital de Inclusão Digital para a Juventude Rural lançado pela Secretaria de Inclusão Digital/MiniCom, em parceria com Universidades e Institutos Federais e Estaduais para atuarem em extensão rural promovendo a inclusão digital. Foram formulados 41 projetos, envolvendo 28 Instituições Públicas, 18 estados, capacitando 6.400. Edital de Articulação de Grupos de Economia Solidária, lançado pela Secretaria de Economia Solidária/tem, alcançando 2.000 jovens rurais distribuídos em 7 estados do país. Curso de Formação Agroecológica e Cidadã com Geração de Renda para da Juventude Rural elaborado pela Secretaria Nacional de Juventude em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), envolvendo 600 jovens, com forte impacto na organização da juventude Kalunga. Residência Agrária Jovem, promovido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e pelo Conselho Nacional de Pesquisa (Incrá/CNPq), envolvendo 34 projetos e o Edital Fortalecimento da Autonomia da Juventude Rural, lançado pela Fundação Banco do Brasil e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Social (FBB/ BNDES), visando fortalecer a autonomia econômica e social da juventude rural de base familiar” (CASTRO, 2016, p. 206).

que há muito a fazer em relação à extensa pauta desses movimentos, que inclui além do trabalho: educação, renda, direito à saúde, cultura, inclusão digital, esporte e lazer.

3.5 A NEGAÇÃO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

No âmbito das pesquisas sobre juventude campesina, a busca por trabalho, prioritariamente, e educação são fatores intrínsecos aos processos de migração do campo (VENDRAMINI, 2016), visto que, um campo sem perspectivas de trabalho não atende a necessidade da juventude; do mesmo modo, pelas determinações econômicas da política educacional, um campo que nega o acesso ao conhecimento escolar e de qualidade desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) até o ensino superior, técnico e pós-graduação, não deixa perspectivas de vida; cumpre, conseqüentemente, a determinação história de expulsar a juventude do seu lugar de origem.

A pesquisa de Vendramini (2016)³⁷ aborda as interconexões entre migração, trabalho e escola, considerando a realidade dos jovens do ensino médio de escolas públicas. A grande problemática abordada por Vendramini diz respeito às dificuldades de conciliar estudo e trabalho. A pesquisadora demonstra, com dados empíricos, que a mobilidade dos jovens ou de sua família afeta seu percurso escolar, levando à descontinuidade e interrupção dos estudos, o que pode gerar abandono ou insucesso escolar. Os problemas vividos pelos jovens da classe trabalhadora para seguirem os estudos e inserirem-se no trabalho, segundo as investigações de Vendramini, exigem, muitas vezes, a migração dos jovens.

Janata (2012), em sua tese, ao estudar a juventude do início do século XXI, sujeita ao modo de produção capitalista, demonstra que a juventude quer estudar e alongar a sua escolarização com a ampliação do acesso ao ensino superior. No entanto, esta juventude vive uma situação de desemprego, perdas de conquistas com a flexibilização de contratos trabalhistas, a terceirização e a informalidade. Destaca as lutas presentes na constituição de

³⁷ VENDRAMINI; Célia. O trabalho e a escolar para jovens migrantes. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

assentamentos do MST, onde os jovens lutam contra este processo determinado pela lógica do capital que destrói a vida da juventude, retirando os seus direitos e seu futuro.

Ao estudar a juventude do MST, Janata (2012) buscou compreender como ocorre a formação de jovens militantes dentro deste movimento, com o foco nos egressos do ensino médio, relacionando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. Conclui o seu estudo destacando que no MST os jovens militantes podem estabelecer relações sociais mais amplas e complexas, que lhes permitem a constituição de uma autonomia financeira, intelectual e emocional. Entretanto, contraditoriamente, a alienação do trabalho assalariado continua a atuar sobre a juventude.

No que diz respeito à continuidade de estudos, Janata (2012) demonstra que no MST a juventude tem possibilidades de avançar na escolarização, principalmente pelos cursos organizados via PRONERA e PRONACAMPO. Conclui, ainda, que, em um período de massificação e mercadorização do ensino superior, tais cursos têm contribuído para uma formação pautada pelo enfrentamento a essa situação. Por fim, destaca que, no contexto do capitalismo, a escola - e nela, a etapa de nível médio - contribui na formação dos jovens quando é articulada à: materialidade da vida, organização da produção dos assentamentos e lutas sociais. Este estudo demonstra que mesmo com contradições, porque vivemos no modo de produção capitalista, a organização do MST contribui para a escolarização da juventude através de políticas públicas que ampliam o acesso a escolarização. Nossa tese contribui para esta perspectiva de formação, ao tratar das contribuições da pedagogia histórico crítica na escolarização da juventude do campo.

Estes dois estudos nos permitem reconhecer que a falta de alternativa de vida no campo, programada pelo capital, empurra os jovens a uma lógica idealista referente à vida na cidade; estes terão emprego, vida melhor e promissora. Os dados da realidade mostram que o “lugar” ocupado pelos jovens do campo na cidade após processo migratório é tão excludente quanto o “lugar” de origem, tendo em vista os determinantes da posição de classe social, por ser a mesma tanto no campo quanto na cidade; ou seja, a posição social da classe trabalhadora é de exploração e exclusão sob os ditames do capital.

A situação da juventude do campo e da cidade vem exigindo reação da classe trabalhadora organizada do campo, dos pesquisadores e dos governantes. Por muito tempo, a problemática da juventude do campo não foi reconhecida com necessária atenção.

Atualmente, há um movimento crescente de pesquisadores (as) interessados (as) em discutir as questões da juventude do campo - ainda incipiente diante da gravidade da realidade posta -, assim como, também, surgiram iniciativas governamentais que beneficiaram os jovens do campo.

A luta pela permanência da juventude do campo, no campo, parte da reivindicação ao acesso a terra por meio da Reforma Agrária para a regularização das terras dos povos e comunidades tradicionais e povos indígenas: por criação de políticas públicas que incentivem a permanência dos jovens do campo com inclusão digital, transporte público, acesso à produção e fruição cultural, geração de renda, tecnologias para a produção e, em especial, para a produção agroecológica, assistência técnica, crédito e comercialização; pela garantia de formação no âmbito da educação escolar, nível técnico, superior e pós-graduação no campo.

Leher (2016) alerta que está em curso, há muitos anos, uma narrativa chamada "vazio do campo". Segundo o autor, "A população brasileira é hoje essencialmente urbana e o campo, com a modernização, paulatinamente estaria sendo reconfigurado como área de expansão do agronegócio e este se expandindo de maneira legítima porque o campo está vazio".

Esta narrativa de esvaziamento do campo é uma política estruturada que se condensa na área de educação num processo avassalador de fechamento de escolas no campo. Se distribuirmos as 40 mil escolas extintas territorialmente podemos ver uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo, e o apagamento da escola do campo é também o apagamento das crianças, jovens e adultos, das lutas e daqueles que lutam pela existência de um modo de vida na agricultura camponesa que se confronta com agronegócio (LEHER, 2016).

A expulsão do campo traz consequências destrutivas à vida da juventude do campo, dentre as quais, destacamos: 1) perda da referência de seu território, de sua cultura, de suas famílias sociais, de suas comunidades; 2) abandono escolar, sendo a dificuldade para conciliar estudo e trabalho o principal obstáculo; 3) desemprego ou subempregos; e 4) acesso a drogas ilícitas. Nas cidades, geralmente as populações do campo vão morar nas áreas periféricas, tornando-se vítimas da rede de negócios ilícitos, desde a prostituição ao uso e comércio de drogas e até os negócios das armas; experiências que são compartilhadas ao retornarem ao campo.

A violência no campo e na cidade aflige a juventude. As projeções populacionais do IBGE para a próxima década indicam uma pequena redução do total da população jovem: em 2024, a população de 18 a 29 anos representará 18,6% frente o que representou em 2013, 19% do total da população do país. Além da redução da taxa da fecundidade, os efeitos da violência têm impactos nas taxas de mortalidade nesta faixa etária. Borges (2015) destaca que “sobre este grupo etário recaem os efeitos mais diretos da violência, que tem impacto nas taxas de mortalidade, sobretudo em função de óbitos decorrentes de causas externas, como homicídios e acidentes de trânsito, que são maiores quando comparadas a outras faixas etárias” (p. 14-15).

Os índices da violência no Brasil indicam que os jovens na faixa etária de 15 a 29 anos são as principais vítimas da violência letal. Dados do *Atlas da Violência 2017* levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) mostram que “desde 1980 está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens. De fato, enquanto no começo da década de oitenta, o pico da taxa de homicídio se dava aos 25 anos, atualmente esse gira na ordem de 21 anos” (p. 25).

Outro estudo, *Índice de vulnerabilidade Juvenil à violência 2017*, organizado pela Unesco em parceria com a SNJ e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) aponta o homicídio como a principal causa de mortalidade entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, fenômeno crescente desde a década de 1980 e que atinge taxas endêmicas em 2015, trazendo os jovens das regiões Norte e Nordeste como os mais atingidos pela violência letal. O estudo também aponta a prevalência de jovens negros entre as vítimas de assassinatos em comparação com jovens brancos (em média, jovens negros têm 2,71 mais chances de morrerem por homicídio do que jovens brancos no país). Os índices atingem, principalmente, a juventude negra e das periferias, realidade esta que coloca em situação de vulnerabilidade os jovens do campo quando vão para as cidades, pois é lá que se amontoam. É estarrecedor constatarmos que os jovens estão tendo suas vidas ceifadas tão precocemente.

Quanto ao debate acadêmico, destacamos dois trabalhos que trazem o panorama sobre a juventude do campo (por eles denominado, juventude rural). Sposito (2009), no balanço sobre a temática da juventude brasileira, realizado a partir das pesquisas nos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço

Social, no período de 1999 a 2006, identificou que, do total de 1.427 pesquisas de mestrado e doutorado sobre a juventude brasileira, somente 52 (pouco menos de 4%) trataram das especificidades da juventude do campo e 07 (0,5%) trataram dos jovens indígenas. Weisheimer (2005), ao fazer o levantamento da temática da juventude rural³⁸ no período de 1990 a 2004, identificou um total de 50 trabalhos realizados por, aproximadamente, 36 pesquisadores brasileiros (duas teses de doutorado, três livros, 18 dissertações de mestrado e 27 artigos publicados em periódicos ou anais de congressos científicos). Os estudos de Sposito (2006) e Weisheimer (2005) indicam que, na década de 90 e início da primeira década dos anos 2000, as pesquisas sobre juventude do campo constituem uma produção pouco expressiva.

As produções acadêmicas sobre juventude do campo apontam, conforme Weisheimer (2005, p. 08), “a participação nas dinâmicas migratórias e a persistência da invisibilidade social dessa juventude”, dimensões que, segundo ele, tiram dos jovens “o direito de sonhar com um futuro promissor no meio rural”. Neste sentido,

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na agenda governamental (WEISHEIMER, 2005, p. 08).

Este balanço realizado por Weisheimer (2005), por encomenda do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) ao Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), teve como fim específico mapear o debate acadêmico sobre a juventude do campo, tendo em vista a “construção de um conhecimento crítico acerca da realidade desse segmento da população com o objetivo de instruir a formulação de novas políticas públicas e ações estratégicas específicas para esses jovens, na perspectiva de incluí-los nos projetos de desenvolvimento rural e agrário” (WEISHEIMER, 2005, p. 08-09).

³⁸ Denominação utilizada nos estudos.

No final da década de 1990 e início do século XXI, a juventude do campo passou a ter lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, no âmbito da graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras. Dentro das variadas denominações para a juventude do campo nessas pesquisas, “juventude rural”, os “jovens camponeses”, os “jovens agricultores familiares” (CASTRO, 2012), os jovens são fortemente associados à “migração”, mas, em geral, menos como estratégia familiar e mais como um “problema” de desinteresse pela “vida rural”, gerando uma descontinuidade da “vida no campo” e da produção familiar (CASTRO, 2012, p. 441).

Conforme Castro (2012), a percepção do total desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada por manifestações de organizações de juventude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional, visto que juventude é hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam nos movimentos sociais do campo na defesa da permanência no campo, conforme afirma:

Nos anos 2000, observamos um intenso processo organizativo dos jovens tanto nos movimentos sindicais – como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (Fetraf) – quanto nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Organizações já consolidadas também ganharam visibilidade, como a Pastoral da Juventude Rural. A maioria dos movimentos sociais formalizou, por volta do ano 2000, alguma instância organizativa. Portanto, a presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento (CASTRO, 2008, p. 442).

As organizações de juventude no campo são um fenômeno recente no Brasil. Em “[...] pelo menos até os anos de 1960, a visibilidade da juventude brasileira ficou restrita a jovens escolarizados de classe média, situação que condensava o significado da condição juvenil” (ABRAMO, 2008, p. 38). De acordo com Abramo (2008), o debate nesse período ficava condicionado ao “papel que os jovens (principalmente por intermédio dos movimentos estudantis, da contracultura e do engajamento em partidos políticos de esquerda) jogavam na continuidade ou transformação do sistema cultural e político que recebiam herança” (p. 38).

Nesse sentido, reconhecemos que a educação escolar da juventude do campo é muito mais que uma proposta pedagógica. Resulta das reivindicações dos movimentos de luta social no campo pelo direito à escola no próprio território campesino, ancorada na materialidade das lutas em defesa da vida no campo, da produção na terra, de um projeto contra-hegemônico de educação, que disputa os rumos da formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital.

As políticas públicas para a juventude trouxeram novas exigências; entre as quais, a questão do currículo escolar e do trato com o conhecimento. Frente a tal desafio, perguntamos: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para enfrentar a contradição que envolve o rebaixamento teórico dos jovens do campo?

Portanto, a partir dos dados sobre a juventude do campo e da psicologia histórico cultural, concluimos sobre a necessidade da juventude no campo acessar a um projeto de escolarização que a situe socialmente no processo produtivo, não na perspectiva do agronegócio que destrói forças produtivas, explora a juventude, expulsa a juventude do campo, mas sim, na perspectiva do projeto histórico de emancipação humana, o projeto histórico socialista (ENGELS, S.D).

4 O TRATO COM O CONHECIMENTO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Neste capítulo, abordamos o trato com o conhecimento sobre o currículo escolar para a juventude do campo a partir da pedagogia histórico-crítica, destacando suas contribuições para o enfrentamento e superação das contradições da escolarização de jovens trabalhadores do campo, bem como os fundamentos para o planejamento educacional delimitado em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Inicialmente, apresentamos um breve histórico da teoria pedagógica histórico-crítica, tratando dos seus antecedentes e perspectivas atuais no contexto da educação brasileira. Em seguida, trazemos os fundamentos da educação escolar como ponto de partida para a elaboração do currículo escolar, tendo em vista o enfrentamento da principal contradição da escola capitalista, que é a negação do acesso ao conhecimento científico para a classe trabalhadora. Por fim, tratamos dos fundamentos do planejamento educacional delimitado em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), reconhecendo a relevância da psicologia histórico-cultural à educação escolar para a promoção do desenvolvimento do psiquismo.

Com isto, destacamos os elementos centrais da presente tese que dizem respeito à educação escolar da juventude do campo, fundamentada em uma teoria pedagógica com nexos e relações com o projeto histórico socialista, que enfrenta as contradições do modo de produção capitalista, reconhecendo que a luta de classes está expressa na sala de aula, na escola e no sistema educacional; pontos de partida para uma nova prática social.

4.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: BREVE HISTÓRICO

Neste item, tratamos do contexto em que emerge a pedagogia histórico-crítica por volta da década de 80 até a atualidade, considerando os desafios quanto à implantação, bem como os avanços e perspectivas nas elaborações em torno desta teoria pedagógica (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018).

A pedagogia histórico-crítica, em permanente construção no Brasil, desde o seu nascedouro, completa 40 anos em 2019 e terá a UFBA como local do evento comemorativo.

Situa-se neste momento histórico como uma teoria contra-hegemônica, vez que prevalecem a partir do Ministério da Educação do governo de Jair Messias Bolsonaro, a hegemonia de orientações políticas baseadas no ultra-neoliberalismo, no fundamentalismo religioso e no militarismo. Valendo-nos de Antônio Gramsci, autor citado por Dermeval Saviani, vamos conceituar hegemonia e contra-hegemonia, visto que nossa tese está inserida na luta de classes (PONCE, 2000), para fazer valer a concepção de educação onmilateral segundo os interesses da classe trabalhadora e não da classe dominante.

Gramsci em seus *Cadernos do Cárcere* em muitas passagens utiliza os termos hegemonia e contra-hegemonia. Antonio Gramsci (2001; p. 103-104, 115, 137, 146) ao estudar a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista reconheceu dois tipos: sociedade civil e sociedade política que se diferenciam pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana e, mais especificamente, na reprodução das relações de poder. A hegemonia é construída nestas instâncias pelo consenso e pela coerção. Portanto, as classes sociais na sociedade civil buscam ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Na sociedade política, as classes impõem uma dominação fundada na coerção, somando-se a sociedade política à sociedade civil; isto é, a hegemonia revestida de coerção. Para Gramsci, o Estado assume o papel de subjugar as massas, ou seja, a classe trabalhadora com seus aparelhos coercitivos (Judiciário, Forças Armadas, Poder Legislativo), às relações de produção capitalistas; e se for necessário, com o emprego das forças militares. É o que hoje, em 2019, estamos vivendo concretamente no Brasil onde se tornaram hegemônicas as ideias da classe dominante que conta, para manter a hegemonia, com o aparato repressivo do Estado capitalista.

Ainda segundo Gramsci, a hegemonia é possível de ocorrer em determinado momento histórico e pode dar-se como síntese simultânea de hegemonia e dominação, consenso e coerção, direção e ditadura. É o momento em que fracassa o consenso espontâneo, como, por exemplo, ocorreu durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. O fracasso do consenso culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma, onde se sobressaiu a supremacia da elite dominante; a “Elite do Atraso”, como denominou Jessé de Souza (2017).

A supremacia da classe dominante se manifesta de dois modos: como *domínio* e como *direção intelectual e moral*. Interessa-nos destacar, neste conceito de hegemonia de

Gramsci, a definição da “arena da luta de classes” na sociedade civil, enquanto âmbito de múltiplas relações de poder e de contradições, lugar de disputas de sentidos entre forças e grupos sociais, lugar de múltiplas organizações, de sujeitos coletivos, em luta ou em aliança entre si, espaço da luta pelo consenso e pela direção político-ideológica.

Para Gramsci, na sociedade política, os portadores materiais são as instâncias coercitivas do Estado. Por outro lado, na sociedade civil operam os aparelhos privados de hegemonia; isto é, organismos relativamente autônomos em face do Estado, em sentido estrito, que desejam somar consensos e consentimentos em torno de suas proposições. Estão aí contidos: a imprensa, os partidos políticos, os sindicatos, as associações, os movimentos sociais, a escola e a Igreja. São os agentes da hegemonia os portadores materiais das ideologias que buscam consolidar apoios na sociedade civil, seja para manter a dominação, seja para contrariar seus pressupostos. Quando os pressupostos da hegemonia são contestados, constrói-se a contra-hegemonia.

Portanto, nossa tese, assim como a pedagogia histórico-crítica, situa-se neste momento histórico de hegemonia das ideias e posições políticas ultraneoliberais, profascistas³⁹, como construção da contra-hegemonia. Isto implica em uma luta a ser travada não somente no chão da escola, mas para além dela; nos demais aparelhos ideológicos da sociedade civil em suas relações com a sociedade política, mantendo-se a autonomia e independência do Estado, conforme destaca Manacorda (1991).

E, neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica vem alcançando relevante abrangência no país, colocando-se como uma base teórica profícua na disputa dos rumos da educação escolar brasileira, no enfrentamento das contradições da educação escolar capitalista diante da necessidade vital de um projeto de escolarização contra-hegemônico⁴⁰ rumo à perspectiva da emancipação humana.

As primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica surgiram na década de 1980, em pleno regime da Ditadura Militar no Brasil; inicialmente, a partir do esforço individual do professor Dermeval Saviani, dos questionamentos e situações advindas do início de sua atividade docente, avançando posteriormente à dimensão de construção coletiva, reunindo

³⁹ Estágio rudimentar, inicial ou mais primitivo, do fascismo implementado na Itália por Benito Mussolini. Sistema político que se pauta no fascismo, no despotismo, na violência, na censura, caracterizado por um governo antidemocrático ou ditatorial. Fonte: <https://www.dicio.com.br/protofascismo/>. Acesso em 05 de abril de 2019.

⁴⁰ GRAMSCI, Antônio. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**, 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1991.

contribuições de pesquisadores de várias universidades brasileiras, conforme explica Saviani no texto *Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica* no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos* (SAVIANI, 2011, p. 197-218).

A mobilização do final da década de 1970, caracterizada pelo “clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamou de teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2017, p. 59), impulsionou as formulações da pedagogia histórico-crítica. No prefácio à quarta edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani explica a conjuntura da década de 1970, que se desdobrava em debates no campo educacional:

Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa mas seguramente no campo das discussões teóricas. E, em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2008, p. VII).

Reconhecidos os limites intransponíveis das pedagogias *não críticas*⁴¹, o debate educacional no âmbito do pensamento progressista situava-se na vertente marxista em educação, na qual se identificavam as pedagogias *críticas*. Porém, era preciso superar a visão *crítico-reprodutivista* que atingia as pedagogias críticas, buscando “alternativas à orientação

⁴¹ Saviani define as teorias *críticas* e *não críticas*. O grupo das teorias *críticas*, “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2012, p. 15-16). Já o grupo das teorias *não críticas* “concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção deste desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por sua razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2012, p.15).

oficial, que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 218). E desse fosso, abrem-se possibilidades à construção e difusão da pedagogia histórico-crítica, conforme afirma Saviani:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina (SAVIANI, 2008, p. XV-XIV).

Saviani destaca que as visões crítico-reprodutivistas desempenharam papel importante em nosso país, frente ao impulsionamento da crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, bem como a política educacional e pedagógica oficial (pedagogia tecnicista). Destarte, essa contribuição limitou-se a fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não indicou uma proposta de intervenção prática, isto é “limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2008, p. 67), não respondendo ao problema enfrentado pelos educadores que é saber como se deve atuar de modo crítico no campo pedagógico ou como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. Essa incapacidade de responder ao problema levantado na prática educativa decorria da ausência de uma proposta pedagógica.

Nestes termos, impunha-se a necessidade de elaborar uma pedagogia para o enfrentamento da “tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas), como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) ao colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2012, p. 30). Deste modo, buscava-se compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, com base na concepção pressuposta do materialismo histórico dialético, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p. 88), dada a sua relação com a concepção filosófica do materialismo histórico-dialético.

Uma vez calcada no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica tem como princípio a proposição da educação escolar fundada no ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade (SAVIANI, 2008). A comunhão destas teorias no âmbito da educação escolar é imprescindível, tendo em vista a promoção do desenvolvimento psíquico e sua expressão na formação da consciência necessária à orientação da realidade, bem como transformá-la.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica mostra-se atual, diante da necessidade de enfrentamento das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, na sua fase imperialista - que está levando a humanidade a um processo de barbárie -, tendo como principal alvo a destruição das forças produtivas da humanidade; expressão disso é a negação: da função social da escola, da escolarização e do conhecimento sistematizado, tornando cada vez mais aprofundadas as condições de exploração e dominação da classe trabalhadora, especialmente, o período da juventude.

A destruição das forças produtivas está relacionada com as determinações sócio-históricas calcadas na economia e política neoliberais, que têm a educação escolar como instrumento de inserção no mundo produtivo, fundada na posição de classe social. Ao fazer um balanço sobre “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica”, Saviani (2018) caracteriza a situação atual, com base nas transformações que vêm ocorrendo na base material da sociedade capitalista, desde os anos 70 do século XX, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, que vem transferindo as próprias funções intelectuais para as máquinas, diferentemente do que ocorreu na Primeira Revolução Industrial que transferiu as funções manuais para as máquinas (SAVIANI, 2018, p. 241).

Saviani (2018) reporta, então, à incorporação da maquinaria pela Grande Indústria consolidada com a Primeira Revolução Industrial, (final do século XVIII e a primeira metade do século XIX), que determinou o desaparecimento das funções manuais próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador, em geral, para destacar que, conforme Marx (1988, p. 17), substituindo a força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das Ciências da Natureza e tornando a produção de riqueza fortemente dependente “do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia ou da aplicação da ciência à

produção” (MARX, 1987, p. 228). Este processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação e determinou sua generalização para toda a sociedade; porém, com o advento da Revolução Microeletrônica, o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais (SAVIANI, 2018, p. 241).

Saviani (2018), então, destaca as mudanças nas relações de produção com a propriedade das máquinas nas mãos dos capitalistas, uma vez que o fenômeno ocorrido por ocasião da Primeira Revolução Industrial com a introdução da maquinaria, instrumento que poderia libertar os trabalhadores do trabalho pesado, se converteu em meio que maximizava a exploração dos trabalhadores. Nesta perspectiva, as máquinas apareciam como algozes dos operários porque estes tinham de se ajustar ao ritmo frenético das máquinas, esgotando todas as suas energias, resultando na insurgência dos trabalhadores contra as máquinas; porém, conforme destaca Saviani,

[...] esse resultado não se devia às máquinas enquanto tais, mas aos interesses a que elas serviam. Em outros termos, o que conduzia a esse resultado era o fato de que as máquinas eram propriedade privada dos capitalistas. Portanto, o inimigo do proletariado não eram as máquinas, mas os donos das máquinas (SAVIANI, 2018, p. 241).

Dando sequência, e já explicando a situação atual, Saviani (2018) afirma que acontece semelhante processo no período histórico anterior, posto que “[...] O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e nos colocando, portanto, no limiar do “reino da liberdade” (SAVIANI, 2018, p. 242). Porém, as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas (como as máquinas mecânicas), cumprindo, assim, o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho, aumentando, igualmente, os índices de miséria e exclusão.

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos

processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção (SAVIANI, 2018, p. 242).

Dada explicação acerca das contradições das forças produtivas, Saviani (2018) aponta as implicações pedagógicas dessa situação no âmbito educacional, caracterizadas por quatro aspectos conforme sinalizados no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011, p. 429-442):

- a) No que se refere às bases econômico-pedagógicas identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”;
- b) Quanto às bases pedagógico-administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”;
- c) No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neonstrutivismo) e a “pedagogia das competências”;
- d) Pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo).

Apontados aspectos da situação atual da educação brasileira, com base na análise feita por Saviani (2018), destacamos os desafios, avanços e perspectivas na implantação da proposta teórica da pedagogia histórico-crítica.

Constatamos a expansão da pedagogia histórico-crítica nas redes municipais e estaduais no Brasil; dentre as experiências, destacamos a realizada Rede Pública Municipal de Limeira (SP), implantada em 2013, enquanto responsável pela pasta da Secretaria Municipal da Educação (SME), o professor José Claudinei Lombardi⁴². A partir desta experiência, Lombardi (2018) trata de quatro aspectos que caracterizam a implantação da pedagogia

⁴² Manteve-se na função até janeiro de 2015, momento em que a Profa. Adriana Ijano Mota assumiu a gestão com a promessa de dar continuidade do projeto.

histórico-crítica: 1) Questões que desafiam; 2) Estado como instrumento a serviço da burguesia; 3) Dificuldades enfrentadas; e 4) As pré-condições e a implantação como processo.

O primeiro deles é responder à questão insistentemente feita pelos educadores da rede: *por que assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, na contramão das tendências nacionalmente hegemônicas?* Esta questão exigiu-lhe respondê-la com base em explicações nos seguintes eixos argumentativos: a) **histórico** referente à crise estrutural do modo de produção capitalista, abrindo uma longa transição para um modo de produção mais desenvolvido; b) **educacional** que trata da necessidade de atender, no bojo das contradições da sociedade capitalista, a reivindicação da classe trabalhadora ao direito de ter uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e c) **pedagógico**, diz respeito à necessidade de uma teoria que possibilite aos alunos o domínio dos saberes historicamente acumulados pela humanidade como atividade fundamental de promover os meios necessários à produção da vida pelo homem (LOMBARDI, 2018, p. 171).

O segundo, *Estado como instrumento a serviço da burguesia*, Lombardi (2018) destaca a necessária preparação ao que chama de “batalha”, à implementação de um projeto político educacional contra-hegemônico, considerando as contradições nestes tempos de transição, onde as forças hegemônicas visam à manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital. Neste sentido, o Estado que tem teoricamente função de “[...] regular os interesses públicos (de todos) em relação aos privados (particulares), essa definição não passa de instrumentação ideológica da filosofia liberal de Estado, atribuindo um poder ao Estado sobre os indivíduos e sobre as classes” (LOMBARDI, 2018, p. 172).

O terceiro, quanto as *Dificuldades enfrentadas*, LOMBARDI (2018) reafirma as dificuldades à promoção da transformação de uma educação numa perspectiva revolucionária sob o modo de produção capitalista, tendo o Estado burguês como um instrumento a serviço da classe dominante “[...] que se metamorfoseia, sem eliminar as contradições, para continuar a dominância burguesa, acionando as clássicas e conhecidas ferramentas de controle social”, tais como: **financeiras** (recursos insuficientes...), **políticas** (jogo eleitoral que envolve o controle da burguesia sobre as diferentes esferas do Estado - poderes Executivo, Legislativo e Judiciário que acabam servindo às elites conservadoras regionais e locais; geralmente, controlam os meios de comunicação, a imprensa regional e local) e **administrativas**

(administração pública é burocrática, pouco transparente, engessada e não foi organizada para funcionar a serviço da maioria da população).

O quarto aspecto que, segundo Lombardi (2018) caracteriza a experiência da implantação da pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Limeira, são *As pré-condições e a implantação como processo*.

1) a primeira pré-condição foi explicitar claramente que eu assumia a Secretaria e que era partidário, como de conhecimento público, de uma concepção de política contra-hegemônica e transformadora, na qual a educação tinha uma opção pela formação dos filhos dos trabalhadores, entendendo que a escola tinha um papel fundamental de possibilitar aos trabalhadores o acesso aos saberes filosóficos, científicos, artísticos, tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade e que, sob a dominância da burguesia, era de acesso e controle exclusivo por essa classe; 2) a segunda pré-condição é a elaboração e posterior ampla socialização de projeto educacional compatível com a realidade local, mas sem perder de perspectiva que a relação entre o particular (as características da realidade municipal) e o universal (as características fundamentais do modo de produção capitalista e sua realização na formação social brasileira); essas pré-condições impunham, como condição fundamental, a construção da necessária hegemonia política, a partir da qual sejam definidas as prioridades, os programas, as ações, os prazos e os recursos necessários (LOMBARDI, 2018, p. 179-180).

Colocadas as duas pré-condições, LOMBARDI (2018) relata que foi necessário buscar adesão e participação da maioria dos gestores e educadores da rede. Além disso, foi preciso enfrentar problemas encontrados em Limeira/SP que constituem a esfera pública em geral:

problemas de infraestrutura física e material em quase todos os equipamentos e prédios públicos de funcionamento da educação; precária e aligeirada formação nas diferentes categorias de trabalhadores da educação (dos serventes aos gestores, passando pelos professores); acelerada precarização das condições e do próprio trabalho das diferentes categorias de trabalhadores da educação; inexistência ou precária formatação da legislação e administração de quadros e salários; baixos salários e, como resultado desse quadro, generalizada insatisfação expressa em pouca adesão aos projetos e programas, mesmo os oficiais, e elevada taxa de absenteísmo entre os servidores da SME (LOMBARDI, 2018, p. 180).

Dado este grande desafio, após assumir a Secretaria, Lombardi (2018) afirma que era hora de conhecer a realidade da educação municipal (em seu contexto). Nesse sentido, buscou

apropriações e análises de dados quantitativos e qualitativos disponíveis, realizou encontro com a rede (Encontro Municipal de Educação de Limeira, em 1º de fevereiro de 2013) para exposição desses dados de forma sistemática e fez reuniões periódicas, semanais com as chefias e diretorias da Secretaria e mensais com os gestores das escolas municipais. Isso fazia sentido à medida que buscava, também, ampliar a participação do conjunto de trabalhadores da educação da rede, para iniciar coletivamente o delineamento das principais diretrizes do Projeto Educacional para o município e das demais metas e focos de ação (LOMBARDI, 2018, p. 181).

As metas e ações para o delineamento do Projeto Educacional⁴³ foram as seguintes (LOMBARDI, 2018):

- 1ª META: a elaboração do projeto educacional;
- 2ª META: implementar uma gestão democrática da educação e da escola;
- 3ª META: introduzir uma educação omnilateral, com a ampliação da Educação Integral em Tempo Integral;
- 4ª META: centrar o foco do trabalho pedagógico nos Conteúdos;
- 5ª META: implementar a Formação dos Gestores;
- 6ª META: implementar a formação dos educadores;
- 7ª META: adotar uma Política de Valorização dos trabalhadores da Educação.

Após trazer dados acerca dos aspectos que constituem o processo de implantação da pedagogia histórico-crítica, a partir da experiência na rede municipal de Limeira/SP, discutimos o movimento expansivo da pedagogia histórico-crítica no Brasil do ponto de vista de produções/publicações.

Gama e Marsiglia (2018), com base na tese de doutorado realizado por Gama (2015), expõem um balanço da obra de Dermeval Saviani e suas influências, de 1989 a 2011, período o qual foram encontradas 14 teses e 31 dissertações, um total de 45 trabalhos relacionados ao autor e sua produção. Neste período, a produção foi expressiva, principalmente na década de 2000, “período em que as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica se adensaram recuperando fôlego, tanto no âmbito da crítica às proposições pedagógicas

⁴³ As explicações de José Claudinei Lombardi sobre as ações relacionadas às metas compõem o Anexo Único da presente tese.

burguesas, quanto no campo da elaboração acerca da proposição pedagógica histórico-crítica” (p. 21-22).

Gama e Marsiglia (2018), também destacam os eventos realizados como expressão deste movimento, tais como: *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, ocorrido de 15 a 17 de dezembro de 2009 na UNESP-Araraquara; o *Congresso Infância e pedagogia históricocrítica*, realizado de 18 a 20 de junho de 2012 na UFES – Vitória/ES; o *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano*, ocorrido de 06 e 08 de julho de 2015 na UNESP - Bauru, e o *Seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica*, realizado de 18 a 20 de outubro de 2016 na UFES-Vitória/ES; e *A Pedagogia, Histórico-Crítica, a Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa*, que ocorreu na UNIOESTE - Foz do Iguaçu/PR, nos dias 03 e 05 de maio de 2017.

De acordo com Gama e Marsiglia (2018, p. 26), a produção de Saviani pode ser identificada, prioritariamente, em quatro grandes áreas: estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica. Outros textos foram identificados nas áreas de: formação de professores; ensino superior e pós-graduação; trabalho, marxismo e educação; intelectuais da educação; entrevistas etc.

Quadro 10: Artigos, livros e capítulos de livro por década – Dermeval Saviani

Tema Década	Filosofia da Educação	História da Educação	Estrutura e política educacional	Teoria Pedagógica	Total
1970	03	00	01	04	08
1980	02	01	06	14	23
1990	00	06	07	17	30
2000	01	17	10	23	51
2010	02	07	05	17	31
Total	08	31	29	75	143

Fonte: Elaboração GAMA; MARSIGLIA (2018, p. 27).

Gama e Marsiglia (2018, p. 27), com base nos dados do quadro, destacam a amplitude do pensamento do autor, não se limitando a um único aspecto do fenômeno educacional, porém, estudando e buscando explicações teóricas em um conjunto amplo de áreas, tais como:

a história, a filosofia, a política, a economia, a pedagogia e a formação de professores. A teoria pedagógica é o tema que mais se destaca em termos de produções; disto, tratamos, também, nesta investigação.

Imbricada nos limites da execução de uma proposta pedagógica revolucionária frente às contradições do modo de produção capitalista, com destaque à negação do direito a educação escolar com qualidade socialmente referenciada, a teoria pedagógica histórico-crítica, alinhada aos estudos da psicologia histórico-cultural e da concepção materialista histórico-dialética, constitui o que temos de mais avançado enquanto produção de conhecimento rumo a um projeto de educação e de sociedade que não dizem respeito só ao campo, mas sim, à humanidade como um todo.

No texto “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje”, Saviani (2018) trata os desafios teóricos internos à Pedagogia Histórico-Crítica, destacando aspectos que já foram alcançados e, ainda, os que precisam alcançar pelo enfrentamento coletivo de pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento dessa teoria pedagógica, por um esforço que está se tornando mais articulado, especialmente a partir do “Seminário 30 anos”, realizado em 2009 na UNESP de Araraquara (SP), e com a oferta de disciplinas na forma de videoconferências na Faculdade de Educação da UNICAMP desde 2011.

Como avanço significativo, Saviani (2018, p. 246-247) destaca a resposta ao desafio que ele havia mencionado na conferência de 1994 e reiterado, posteriormente, no texto de 2003 (SAVIANI, 2003, p. 105–106), quanto ao “grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria”, [...] “requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização” (SAVIANI, 1994, p. 244), conforme tratado na tese de livre-docência da Professora Lígia Márcia Martins, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, publicada como livro em 2013 (MARTINS, 2013).

A respeito de onde precisamos avançar, Saviani (2018, p. 247) retoma o aspecto levantado por ele no texto de 2003 acerca da questão “didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula” (SAVIANI, 2003, p. 106). Nesse bojo, destaca que vimos avançando quanto aos estudos sobre didática e prática de ensino, culminando em pesquisas sobre currículo e os conteúdos do

ensino. Saviani também afirma que “[...] novos aportes estão se esboçando como é o caso do planejamento de ensino envolvendo a tradução da teoria nos seus aspectos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos para efeitos da organização e execução do trabalho pedagógico nas salas de aula” (p. 247).

4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRATO DO CONHECIMENTO COM O CURRÍCULO

Neste item, discutimos a natureza própria do fenômeno educativo e sua relação com a função social da educação escolar, que é a garantia da socialização do saber sistematizado, de onde buscamos extrair os fundamentos para o trato do conhecimento a respeito do currículo escolar, que orientará o planejamento educacional, delimitado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), especialmente, quanto a escolarização da juventude do campo.

A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto de que o processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações naturais da existência humana, tendo como elemento fundante, o trabalho. Posto que não nascemos humanos e, por isso, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo esta uma necessidade colocada pela prática social, as características humanas devem ser adquiridas através da atividade educativa.

Desta forma, a condição de desnaturalização humana desenvolveu-se pela necessidade de garantia da sua existência, onde o homem, um ser pertencente e dependente da natureza, diferencia-se dos outros animais que se adaptam à natureza para garantir a existência; enquanto o homem necessita adaptá-la às suas necessidades para garantir a própria existência através da atividade vital consciente, ou seja, o trabalho. Nesse sentido, trabalho e atividade educativa são indissociáveis, pois o trabalho é uma ação intencional adequada à garantia da existência, e a atividade educativa é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Segundo Saviani (2016), a atividade educativa caracteriza-se pelo “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 17). Nesse sentido, para produzir (direta e intencionalmente) a humanidade (produzida histórica e coletivamente) se faz necessário a

educação, tendo em vista “[...] tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes” (SAVIANI, 2016, p. 17).

Nesta perspectiva, o principal papel da educação coincide com a constituição de uma segunda natureza, de acordo com Saviani, à medida que, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Ao tratar da relação intrínseca entre educação e humanização, Saviani trata do livro: *As crianças selvagens: mito e realidade*, de 1967. No livro, o autor Lucien Malson traz dois capítulos sobre o problema teórico da hereditariedade do indivíduo em contraposição à da espécie (Cap. I) e a questão das lendas e das narrativas históricas referentes ao fenômeno das crianças selvagens (Cap. II), e em seguida, relaciona 52 casos verídicos, sendo o primeiro de 1344 e o último de 1963. Dentre os casos, dois tiveram maior repercussão, tendo, inclusive, se transformando em filmes: 1) *O enigma de Kaspar Hauser*, dirigido por Werner Herzog. Trata de caso de Gaspard Hauser, de Nuremberg, personagem principal do filme que cresceu fora do convívio humano, mas ele nunca foi completamente isolado; 2) *L'enfant sauvage* (O garoto selvagem), dirigido por François Truffaut. Nessa obra, o personagem central da história é Victor de Aveyron, uma criança com aproximadamente 12 anos de idade, encontrada por três caçadores no Cantão de São Sernin, na França, em 1798, que se alimenta de grãos e raízes, não anda como um bípede, nem fala, lê ou escreve. Victor de Aveyron é produto de um isolamento absoluto e radical (SAVIANI, 2016, p.18).

Victor de Aveyron foi visto pela primeira vez em 1797; uma criança nua e livre alternou, algumas vezes, captura e fuga até que, em 1800, foi levado a Paris para ser estudado. Sobre o resultado dos estudos, então, Malson afirma:

O mais célebre psiquiatra da época, Pinel, escreveu um relatório sobre o selvagem e considera-o não um indivíduo privado de capacidades intelectuais, pela sua existência excêntrica, mas sim um idiota essencial perfeitamente igual, no fundo, a todos os que conhecera no hospital de alienados de Bicêtre. Itard, recentemente nomeado médico-chefe do Instituto de surdos-mudos, na Rua de Sant-Jacques, leitor assíduo de Locke e de Condillac, persuadido que o homem não “nasce”, mas é construído, permite-

se ser de outra opinião. Verifica a idiotia, mas reserva-se o direito de a considerar resultante não de uma deficiência biológica, mas de uma insuficiência cultural. Tem esperanças — sem aceitar um futuro irreversível — de despertar o espírito da criança e confundir desse modo os seus contraditores. Ofereceram-lhe a possibilidade de provar as suas afirmações, confiando-lhe o “selvagem” (MALSON, 1967, p. 91-92 *apud* SAVIANI, 2016, p. 18).

O trabalho pedagógico realizado por Jean Itard com Victor d’Aveyron foi objeto de dois relatórios classificados por Malson como magníficos: o primeiro foi apresentado em 1801 e o segundo em 1806. “Após expor brevemente os aspectos principais dos dois relatórios de Itard, Lucien Malson conclui: ‘A verdade que tudo isto proclama em definitivo é que o homem como homem, antes da educação, não passa de uma possibilidade, isto é, ainda menos do que uma esperança’” (MALSON, 1967, p. 101 *apud* SAVIANI, 2016, p.19). Deste modo, a experiência concreta da vida de Victor d’Aveyron, afirma Saviani (2016), apresenta uma prova empírica da concepção de desenvolvimento humano embasada na Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2016, p. 19).

O ato de produzir a própria existência, transformando a natureza em função de suas necessidades e criando o mundo humano (o mundo da cultura), se dá pela particularidade humana de antecipar mentalmente a finalidade da ação (orientação teleológica). Nesta perspectiva, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Vale reiterar que, no modo de produção capitalista, o caráter ontológico do trabalho perde sua essência enquanto atividade educativa, transformando-se em atividade degradante, exploradora e expropriadora, dada a sua subsunção ao capital. No texto de 1844, intitulado o “Trabalho estranhado e propriedade privada”, que constitui os “Manuscritos econômico-

filosóficos”, Marx (2010) constata que em tal economia (referindo-se ao modo de produção capitalista) o trabalhador equivale a mais miserável mercadoria, colocando-se em relação inversa à grandeza da sua produção que é submetida à acumulação de capital nas mãos de uma minoria (MARX, 2010, p. 79).

Na produção da existência humana, o trabalho caracteriza-se por duas dimensões: trabalho material e trabalho não-material, relacionados entre si. A produção material exige que o homem antecipe, em ideias, os objetivos da ação através da representação no pensamento dos objetivos reais (prefiguração); e para fazer esta representação no pensamento, é preciso conhecer as propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2008, p. 12), ou seja, trabalho não-material. A educação situa-se na categoria do trabalho não-material.

De fato, a produção não-material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrentes de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2008, p. 07).

Saviani (2008) explica que há duas modalidades no âmbito da categoria do trabalho não-material; nesse bojo, a educação constitui a segunda modalidade:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois nesse caso,

um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Com base em Marx, capítulo 06 de O capital (intitulado, “Capital constante e capital variável”), Saviani (2008) aborda as duas possibilidades de produção não-material: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção. O cerne da educação, em geral, e da educação escolar, em particular, situa-se na segunda modalidade do trabalho não-material, na qual, o produto não se separa do ato da produção.

É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que o ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

Nesta perspectiva, Saviani (2008) aponta as duas faces do objeto da educação: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (SAVIANI, 2008, p.13).

Quanto à primeira (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório; ou seja, trabalhar com o “clássico”. Saviani (2008) destaca, portanto, que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p. 14).

Duarte e Saviani (2012) afirmam ser o “clássico” uma válida diretriz ao adequado encaminhamento do processo de formação humana, já que, ao invés de nos perdermos na disputa para saber quem está mais alinhado com as últimas novidades, “[...] cabe aceitar o

convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 34)

Quanto à segunda face do objeto da educação (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), Saviani (2008) indica tratar-se da “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Com base nas explicações da natureza própria do fenômeno educativo, Saviani (2008) afirma ser possível tratar a especificidade da educação escolar, que pode ter legitimidade na própria institucionalização do pedagógico através da escola, visto que, “[...] se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Somando-se às faces do objeto da educação (conteúdo e forma), as contribuições da psicologia histórico-cultural foram imprescindíveis para o enfoque do que poderemos chamar de terceira face do objeto da educação, ou seja, o destinatário. Os estudos psicológicos na perspectiva histórico-cultural buscam entender o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando as determinações sócio-históricas, posto que, como nos mostra Martins (2018), faz-se necessário um ensino que seja a força motriz do desenvolvimento, tendo em vista o alcance de uma aprendizagem provocadora de transformações culturais no psiquismo humano.

Ou seja, a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto para a realização de comportamentos complexos, a exemplo de acuidade sensório-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa, dentre outras, mas, sobretudo, para a realização do autodomínio consciente da própria conduta (MARTINS, 2018, p. 93).

O desenvolvimento do autodomínio da conduta relaciona-se à função da escola e vincula-se, portanto, ao alcance das máximas possibilidades do desenvolvimento do psiquismo humano, em que é indispensável a transmissão do conteúdo cultural e do saber

acumulado historicamente pela humanidade. Assim, a função social da escola está vinculada ao conhecimento científico, que é um saber metódico, sistematizado. Saviani (2008) cita o modo como os gregos consideravam a questão dos tipos de saber, apontando três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*.

Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado (SAVIANI, 2008, p. 14-15).

A partir da clareza do papel da escola, que é o de socializar o conhecimento sistematizado, então, o currículo escolar deve ser elaborado com base neste princípio. Portanto, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2008, p.16). A definição de atividades como “nucleares” para o currículo decorre da necessidade de eliminar uma confusão nas escolas em torno do que é curricular e extracurricular, levando, às vezes, ao mesmo peso, inversões e confusões, que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Idem). Como exemplo disso, de quando o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, Saviani (2008) cita as sucessivas datas comemorativas, que absorvem boa parte do tempo pedagógico.

A necessidade de enfrentar os dilemas que caracterizam a política de formação de professores na atualidade está expressa por meio de quatro desafios na perspectiva da superação possível nas condições objetivas, colocadas a saber: a) as concepções presentes nas políticas curriculares nacionais, fundamentadas no pós-modernismo e suas expressões no relativismo e multiculturalismo que colaboram com o neoliberalismo na legitimação ideológica do capitalismo (MALANCHEN, 2016); b) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre: teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (SAVIANI, 2014); c) as concepções teóricas pragmáticas, restritas a uma prática pedagógica calcada no senso comum, no conhecimento tácito (TEIXEIRA, 2013); d) propostas de formação para professores das escolas do campo baseadas no ideário do aprender a aprender e no relativismo epistemológico e cultural, concepções que fundamentaram as

reformas no âmbito da formação de professores levadas a cabo, desde os anos de 1990, pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2013).

Ao tratar do currículo nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, Taffarel et. al (2010) aborda a concepção de currículo como “projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola” (TAFFAREL, 2010, p. 183). Nesta perspectiva, defende como eixo articulador do currículo,

o trabalho socialmente útil, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil (TAFFAREL, 2010, p. 184).

O debate teórico sobre políticas curriculares nacionais foi objeto de estudo da tese de doutorado de Malanchen (2016). A autora demonstrou que na década de 1990 a hegemonia era das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, principalmente no que diz respeito a concepção relativista e fragmentadora do que é a cultura e o conhecimento, ou seja, a ciência é posta em questão, a verdade é relativizada e a visão de mundo é constituída de pseudoconceitos.

Malanchen (2016) dedicou-se a estudar os principais aspectos do multiculturalismo no debate contemporâneo e evidenciou a égide do pós-modernismo nas teorias contemporâneas sobre currículo. Então, destaca-se, em seu debate científico, que os impasses gerados pela ideologia pós-moderna não têm como ser resolvidos, a não ser que se adote a perspectiva materialista histórica e dialética de construção da cultura.

Buscando ampliar e aprofundar o conceito de cultura e conhecimento, Malanchen (2016) trata destes conceitos debatendo sobre objetividade e historicidade dos conhecimentos e a dialética entre o relativo e o absoluto no processo histórico de permanente apropriação da realidade pelo pensamento. Discute, também, a dialética entre contextualização e universalidade das produções culturais e os reflexos da luta de classes nas ciências, nas artes e

na filosofia, ressaltando limites e possibilidades da luta pela superação da alienação pela apropriação do mais elaborado da cultura humana.

A autora conclui sua tese, da qual nos valem, mencionando o trabalho do professor Newton Duarte (2016), onde o mesmo trata sobre a dialética entre a vida humana e os conteúdos escolares. O que destacamos da tese de Malanchen (2017) é o seu estímulo para a ação dos educadores no engajamento na luta pela construção de currículos escolares que, efetivamente, avançam em direção à socialização das mais ricas e desenvolvidas conquistas da humanidade: nas ciências, arte e filosofia. A presente tese é uma forma de engajamento na luta pela construção de currículo escolar nesta perspectiva.

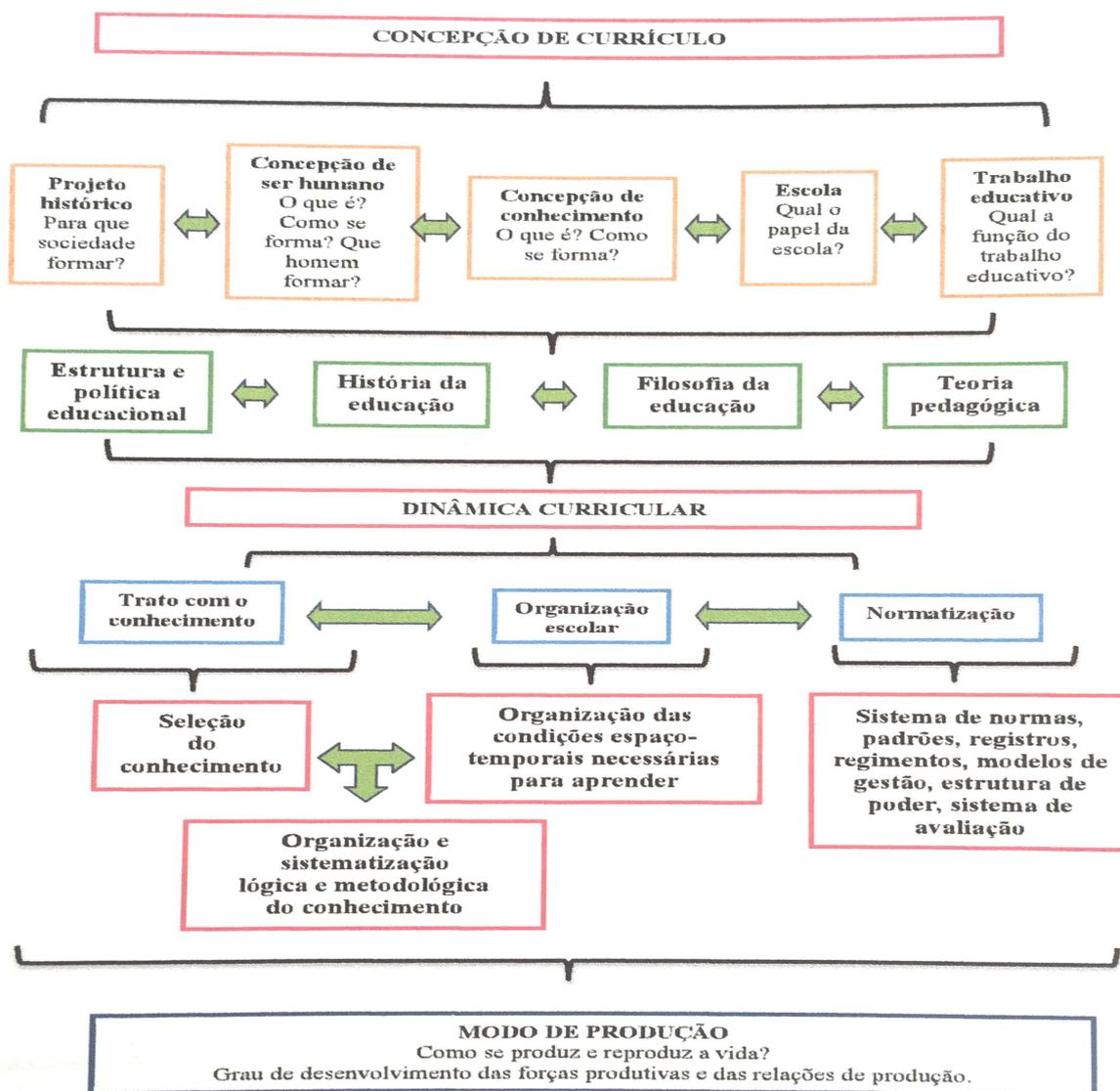
Seguindo esta trilha teórica, podemos concluir que o currículo escolar prescinde dos aspectos ontológicos, históricos, teleológicos e pedagógicos. Gama (2015), ao realizar um estudo em torno da existência ou não de uma concepção de currículo na obra de Saviani, afirma que, apesar de este não ter sido objeto específico de investigação do autor, suas contribuições acerca do currículo na escola básica na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica encontram-se no conjunto da produção. Segunda ela, o autor analisa o fenômeno educacional considerando as questões relativas à: filosofia da educação, estrutura e política educacional, história da educação e teoria pedagógica; tendo, desta forma, uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista (GAMA, 2015, p. 218).

A existência da escola deve-se a necessidade de, conforme Saviani (2008), nem só propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o saber elaborado (ciência), mas também, o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Desta forma, constata-se: a partir do saber sistematizado se estrutura o currículo escolar. Assim, sendo o saber sistematizado, a cultura erudita, portanto, uma cultura letrada, passa a ser a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber: *aprender a ler e escrever*. Saviani reforça que é preciso conhecer, também, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Buscando expor uma sistematização em torno de aspectos gerais da composição do currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, trazemos, a seguir, um quadro elaborado por Gama (2015) com os *pressupostos, categorias e unidades de análise* a partir do

conjunto de obras de Saviani; fundamentos necessários ao currículo, segundo tal teoria pedagógica. Importante destacar que a autora se baseia, fundamentalmente, em Saviani, mas as contribuições do Coletivo de Autores⁴⁴ foram indispensáveis no avanço de suas elaborações.

Quadro 11: Pressupostos, categorias e unidades de análise



Fonte: GAMA (2015, p. 91)

⁴⁴COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Neste sentido, a elaboração do currículo da educação escolar exige clareza na definição da concepção de **Ser humano** (O que é e como se forma?), **Projeto histórico** (Para que sociedade formar?), **Concepção de Conhecimento** (O que é e como se forma?); **Trabalho educativo** (Qual a função?) e **Escola** (Qual o papel?), (GAMA, 2015).

No âmbito dos elementos que compõem a elaboração do currículo, conforme exposto por Gama (2015), destacamos, na presente tese, o trato com o conhecimento, em seu bojo, a seleção, organização e sistematização lógico-metodológica do conhecimento, em torno da busca das respostas às perguntas: o que ensinar (conteúdo), como ensinar (forma) e a quem ensinar (destinatário), tendo em vista que:

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2007, p. 09).

É neste sentido que Martins (2018) destaca a necessidade de clareza quanto aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, no tocante à exigência do domínio do método que lhe confere sustentação, ou seja, do materialismo dialético, especialmente quanto ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação. Segundo afirma, a ausência destes fundamentos metodológicos pode incorrer em “[...] interpretações equivocadas segundo as quais esta teoria pedagógica conclamaria um “retrocesso” em direção à pedagogia tradicional” (MARTINS, 2018, p. 92).

Além deste aspecto, Martins (2018) ressalta que tais interpretações resultam, como assinalado, de incompreensões metodológicas, mas, também, decorrem do fato de que,

o planejamento de ensino proposto pela pedagogia histórico-crítica se efetiva referenciado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Mais uma vez, urge que se compreenda esta proposição dialeticamente, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina (MARTINS, 2018, p. 92).

Portanto, o item seguinte tratará da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), com base nas elaborações de Martins (2013; 2018), buscando as contribuições ao trato do conhecimento para o currículo da educação escolar da juventude do campo.

4.3 A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE DO CAMPO

Neste item, considerando os elementos já colocados nos itens 4.1 e 4.2 do presente capítulo a respeito do histórico da pedagogia histórico-crítica, dos fundamentos da educação, da especificidade da educação escolar e do trato do currículo escolar, trataremos dos fundamentos do planejamento educacional delimitado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), de onde tiramos contribuições ao trato do conhecimento para o currículo escolar da juventude do campo.

Diante das diversas interpretações sobre a função da educação escolar, em decorrência, conseqüentemente, das diversas abordagens pedagógicas, destacamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos em unidade com a psicologia histórico-cultural, ambas advindas do materialismo histórico dialético. Segundo estas teorias, o ponto de partida para o planejamento educacional é o que torna necessária a existência da escola, ou seja, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 2008, p. 15). Esta exigência, portanto, torna claro que a escola possui relação com o conhecimento elaborado e não com o conhecimento espontâneo; com o saber sistematizado e não com o saber fragmentado; com a cultura erudita e não com a cultura popular, uma vez reconhecido o compromisso da escola com a ciência e a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Idem, p.14), conforme já tratado na presente tese.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural propõem fundamentos imprescindíveis ao planejamento educacional no que diz respeito à tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), tendo em vista a perspectiva da educação escolar enquanto promotora do desenvolvimento, que tem o trabalho pedagógico não norteados pela reprodução da cotidianidade e espontaneísmo, mas sim, orientado, sistematicamente, pela tríade conteúdo-forma-destinatário que se consolida da função principal da escola: garantir a transmissão do conhecimento científico.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica vem contribuir com a realidade da educação escolar brasileira, especialmente quanto ao enfrentamento aos baixos índices educacionais, propondo a superação a partir de uma consistente base teórica para a orientação do ensino. Esta proposta pedagógica, ao contrário do ensino hegemônico, não esvazia os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos; não se constitui por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola; não atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos - conforme manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (MARTINS, 2018, p. 96),

Portanto, reencontrar a função do ensino escolar, pautado na transmissão do conhecimento científico, no atual momento histórico, é imprescindível à juventude do campo, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da consciência sobre a realidade e de elaboração de ações fundamentais para transformá-la. Porém, o desenvolvimento da consciência perpassa pelo desenvolvimento do psiquismo, que somente se dará através de um processo sistematizado e não espontâneo, para o qual, o saber sistematizado é tão importante que, sem ele, torna-se impossível a compreensão radical da necessidade de luta pela superação da lógica do capital.

Ainda segundo Martins (2018), as questões: o que, como e a quem vamos ensinar constituem uma tríade inseparável. Isso significa que o destinatário de nossa transmissão de conhecimentos deve ser conhecido concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social), as características do período e época de desenvolvimento, as crises decorrentes, bem como a orientação para a definição das atividades-guias.

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico evidencia a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais. Nos cabe perguntar, portanto, quais os signos culturais apropriados pela juventude quando frequentam ou não frequentam as escolas da cidade ou do campo? Considerando que o destinatário são os jovens do campo, com as características gerais descritas anteriormente, quais e com que métodos trataremos os conhecimentos para que os jovens, uma vez no sistema educacional, independente de nível ou modalidade

educacional⁴⁵, possam se apropriar das objetivações culturais humano-genéricas que se coloquem na perspectiva humanizante?

Na sequência, para fins de análise, trataremos de responder tais questões a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

4.3.1 Conteúdo: saber sistematizado

Conforme já esclarecemos, na sociedade capitalista, a contradição entre capital e trabalho, e dentro dela, a condição de subsunção exercida pelo trabalhador na produção e reprodução da lógica do capital, tendo o processo educativo como norteador à finalidade de um desenvolvimento psíquico voltado à naturalização da lógica de subsunção, permeia as condições objetivas à inserção produtiva e rumos da educação escolar da juventude do campo.

Os dados sobre os baixos índices educacionais, precárias condições de trabalho e desemprego demonstram a necessidade objetiva de uma reação da classe trabalhadora diante dos ataques do capital. Mas, a essa reação se faz necessário o desenvolvimento da consciência, a qual se dá pelo desenvolvimento do psiquismo em outras bases - não as da dominação capitalista - que, no âmbito educacional, expressam-se nas teorias pedagógicas: reprodutoras do cotidiano, espontaneísmo, saber fragmentado ou ludicidade desprovida de sistematização. Contrapondo-se a isso, o desenvolvimento do psiquismo, em seu nível mais elaborado, expresso no pensamento teórico, exige a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no âmbito da ciência, da filosofia e da arte.

De acordo com Saviani (2008), a escola tem a função de garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo, para isso, buscar a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; do saber fragmentado pelo saber sistematizado; da cultura popular pela cultura erudita. À escola cumpre socializar o saber sistematizado e, uma vez que este saber pertence à cultura letrada, a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever, somando-se a isso, também, o conhecimento sobre a linguagem dos números, da natureza e da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 16).

⁴⁵ Referimo-nos a educação básica, ao ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos.

Por essa razão, o vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) **propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado**, e 2) **propiciar o próprio acesso aos rudimentos desse saber**, para as quais, destaca-se, fundamentalmente, a necessidade de ensinar a **ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências naturais**. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se distantes de um trabalho pedagógico sistematizado, baseado na espontaneidade e reprodução da cotidianidade no âmbito escolar (SAVIANI, 2008, p. 138).

Saviani diz que o conhecimento científico está vinculado ao conhecimento filosófico, produto da reflexão humana; explicações sobre os problemas enfrentados na luta pela garantia da existência (SAVIANI, 2004) e ao conhecimento artístico. Ao tratar do conhecimento artístico, Malanchen (2014) afirma:

A arte é, tal como a ciência e a filosofia, uma forma pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E também como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana. No texto “O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares”, Duarte et al (2012), apoiando-se nos estudos de Georg Lukács e Lev Vigotski, mostram que o pensamento cotidiano, a ciência e a arte têm em comum o fato de serem formas pelas quais a mente humana procura refletir a realidade, mas se diferenciam pelo tipo de reflexo mental produzido: O reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana. Nesse sentido a arte é antropomórfica. Mas não se trata de um antropomorfismo fetichista como os que existem no pensamento cotidiano e no reflexo religioso. Trata-se de um antropomorfismo que mostra a realidade social como obra humana (MALANCHEN, 2016, p. 177).

Considerando que na sociedade de classes predomina a divisão do saber e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa a burguesia à apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora, visto que, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Nesta perspectiva, “dominar o que os dominantes dominam” faz-se necessário para o enfretamento da principal contradição entre “[...] a especificidade do trabalho educativo na

escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Duarte (2018) ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade?”, nos indica que “São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (DUARTE, 2018, p. 72).

Considerando as necessidades humanas que se colocam a partir do posicionamento na classe social, para o qual o conhecimento possui extrema relevância para a manutenção da dominação e/ou libertação, Duarte (2018) afirma que “A referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2018, p. 68).

O processo histórico que estamos vivendo no ano de 2019 pode ser caracterizado a partir de suas dimensões, econômica, política, ideológica, cultural. Na economia, as crises-ajustes-crisis indicam um sistema em franca degeneração. Na política, os avanços da direita e extrema-direita evidenciam avanços das forças altamente conservadoras e retrógradas, ligadas aos interesses do capital. Na ideologia, os interesses hegemônicos da classe dominante, da burguesia, sinalizam para o rebaixamento teórico, o obscurantismo, o fundamentalismo como concepções da irracionalidade.

Portanto, o projeto histórico, para além da lógica destrutiva do capital e como referência para a definição dos conteúdos escolares, é de fundamental importância para a educação escolar da juventude do campo na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora do jugo do capital. Não é qualquer conteúdo que elevará a capacidade teórica dos jovens do campo para entender, compreender, explicar e agir nas condições concretas do modelo hegemônico do capitalismo do campo. A apropriação dos signos a respeito do modelo econômico capitalista é vital para os jovens do campo e a forma de tratar este conhecimento

implica na busca da verdade sobre o real concreto no pensamento. Sobre isso trataremos no próximo item.

4.3.2 Forma: transmissão-assimilação do conteúdo

O processo de ensino, a luz da pedagogia histórico-crítica, possui uma lógica de transmissão do conteúdo, posto que, não é qualquer forma de desenvolver o conteúdo que atingirá o máximo alcance do desenvolvimento. Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe cinco passos do método da pedagogia histórico-crítica, sendo eles articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: *prática social*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social*. Esses momentos ou passos metodológicos possuem caráter dialético inerente ao próprio processo educativo e sua relação com a prática social; não sendo, por esta razão, de natureza mecânica ou formal (SAVIANI, 2012, p. 70-73).

O primeiro passo, correspondente ao ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica, é a *prática social*. Saviani (2016, p.22) ressalta que a prática social é comum a professores e alunos, porém vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Assim, enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (SAVIANI, 2016, p. 22).

O ponto de partida, pois, da contribuição teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica é a premissa de que a educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Desde modo, a prática social funda o método pedagógico histórico-crítico e é daí que

“professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2016, p.21).

Quanto à prática social comum entre professor e aluno, Saviani (2016, p. 70-71) afirma que o professor e os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados; porém, há uma diferença substancial no ponto de vista pedagógico; sendo que o professor de um lado e os alunos de outro se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, 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. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2012, p. 70-71).

A compreensão sintética do professor é articulada às múltiplas determinações que caracterizam a sociedade capitalista, a qual todos fazem parte: professores e alunos. Desse ponto de vista, “o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como uma síntese de múltiplas determinações, como uma unidade da diversidade” (SAVIANI, 2016, p. 22). A compreensão sintética permitirá ao professor orientar, pedagogicamente, a atividade educativa, tendo presente o modo de produção da vida nessa sociedade, “o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra

estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2016, p.21-22).

Saviani (2016) destaca, ainda, a necessidade da organização intencional e coletiva dos homens para a efetivação das transformações necessárias e que “esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação” (p. 21). E, assim, destaca o papel indispensável dos professores:

Essa, porém, só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (SAVIANI, 2016, p. 21-22).

Saviani ressalta a necessidade vital de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade “direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2016, p. 21-22).

Dessas linhas gerais, situa-se a Educação do Campo e, conseqüentemente, a educação escolar da juventude. A prática social global está subsumida as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvem as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo (SAVIANI, 2016, p. 24). A prática social como ponto de partida na educação do campo condiciona-se às determinações da economia política; as quais delimitam o campo brasileiro constituído de grandes propriedades rurais (latifúndios) e produção hegemônica da monocultura, desenvolvida com utilização de agrotóxicos. Esta

configuração tem raízes na invasão portuguesa e nas capitâneas hereditárias, dando origem a uma disputa constante pelo território.

A prática social, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico na educação do campo, parte da clareza de que o campo é um espaço de contradições, disputas, lutas sociais e conflitos; “[...] o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (SAVIANI, 2016, p. 36).

Saviani, também, destaca a necessidade da compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil. Desta forma, é preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados diante do objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores, a exemplo das condições diferenciadas da luta numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores (SAVIANI, 2016, p. 35).

O segundo passo, a *problematização*, caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário domínio em seu favor. Neste sentido, a problematização emerge da prática social como produto das determinações históricas e, em seus objetivos, as possibilidades de superação. À interpretação do momento problematização, Martins (2013), a luz das proposições de Saviani (2000⁴⁶) e Kopnin (1978), relaciona o “problema” ao seu sentido filosófico, o qual não se identifica com o significado usual e de senso comum que lhe é atribuído. “O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir” (p.291).

O terceiro passo trata da *instrumentalização*, ou seja, da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas, detectados na prática social. Neste sentido, as apropriações de que dispõem o professor são imprescindíveis à objetivação do ensino, tendo em vista que, como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos será condicionada pela transmissão direta ou

⁴⁶ Refere-se à 13ª edição de: SAVIANI, Dermeval: Educação: do senso comum à consciência filosófica, Campinas: Autores Associados, 2000.

indireta por parte do professor - o professor pode transmiti-los diretamente ou como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha se efetivar-. Este passo é radicado na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2016, p. 71).

Quarto passo, a *catarse*, corresponde a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Idem). Trata-se de um processo, intrinsecamente, vinculado com o acesso ao patrimônio cultural, sem o qual, comprometem-se as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. As atividades superiores da psiquê humana são desenvolvidas a partir da transmissão-assimilação de conteúdos que realmente correspondam ao concreto real.

O quinto passo é o ponto de chegada, a *prática social*. Aqui há um grande avanço em relação à prática social inicial; posto que, a partida não corresponde mais ao sincretismo pelos alunos. Nesse ponto, “[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sincrético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (Idem). Importante este destaque, ao tornar clara a característica principal dos níveis de compreensão do professor e do aluno em relação à prática social, especialmente quanto à especificidade da relação pedagógica.

Saviani destaca que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, tendo em vista que é neste momento que “[...] se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2016, p. 72). Segundo Saviani (1980), “[...] é a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

É importante destacar que esses passos referidos vão muito além de uma sequenciação didática, uma vez que são balizados, metodologicamente, pela análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-

pedagógicos, e, também, dos aspectos didáticos da prática docente, destaca Martins (2013, p. 203). Outro marco relevante, conforme destaca a autora, é a “[...] a unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem” (Idem).

Conforme exposto, o método da pedagogia histórico-crítica contrapõe-se à educação escolar voltada à cotidianidade, espontaneísmo e imediatismo das condições educacionais e dos fenômenos sociais. Nesta perspectiva, defende uma organização metodológica que busca criar condições à superação da contradição da negação do conhecimento escolar à classe trabalhadora, propondo uma prática de luta e resistência à lógica inerente a sociedade de classes a qual persiste a divisão do saber.

Nessa lógica, orientar-se por esse método pedagógico representa lutar pela educação e o ensino: *lutar pela educação pública* – que é a única que pode produzir de forma massificada, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente; *lutar pela socialização do conhecimento* – partindo do princípio de que as pessoas são capazes de apreender sistemas teóricos complexos para orientar sua prática, desde que a escola cumpra sua função de ensinar; *lutar pela liberdade de pensamento* – pressupondo que o pensamento se realiza por meio de instrumentos conceituais sintetizados como conhecimentos elaborados. Quando não ocorre nas relações sociais escolares a implicação dos estudantes com as conquistas científicas, filosóficas e artísticas de modo sistemático e organizado a palavra liberdade se transforma em vazio em vez de significar luta pela libertação no campo da educação (ABRANTES, 2018, p. 105).

Portanto, a metodologia de ensino a partir da pedagogia histórico-crítica é de vital relevância social para que a juventude do campo compreenda o que, efetivamente, são as questões agrárias e agrícolas, o que é a disputa de território, de projeto de desenvolvimento, de projeto histórico e suas possibilidades de ação nestes contextos.

Perguntamo-nos, portanto, sobre este importante período da vida humana que é a juventude e sobre as atividades-guia nos estudos que possibilitarão elevar a capacidade teórica para uma intervenção concreta no mundo produtivo na perspectiva da superação da lógica do capital, ou seja: é possível educar os jovens, não para a reprodução do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2000), mas sim, para o processo de produção na perspectiva da sociedade socialista?

4.3.3 Destinatário: a juventude do campo

Considerando dois dos elementos da tríade, já colocados, conteúdo e forma, passamos a caracterizar o terceiro elemento, o destinatário, posto que a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) constitui uma unidade dialética, não admitindo, portanto, qualquer forma de separação no âmbito do planejamento educacional.

A pedagogia histórico-crítica destaca a importância do destinatário no planejamento educacional, sem o quê, a educação escolar torna-se esvaziada. Deste modo, posto que o conteúdo científico, artístico e filosófico e a forma de sua transmissão resultam de um processo sistematizado, a assimilação do conteúdo por parte do destinatário, também, não se dá espontaneamente; mas, sim, por um processo sistematizado em que se considera o aluno concreto, bem como as condições para o seu desenvolvimento psíquico.

A psicologia histórico-cultural traz relevante contribuição à função da educação escolar como promotora do desenvolvimento do psiquismo, tendo como fundamento a defesa do ensino baseado na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2008). Não se trata de uma teoria pedagógica, mas sim, de uma teoria psicológica que dar explicações sobre como aprendemos, tendo em vista as múltiplas determinações que constituem o indivíduo.

A tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) pressupõe função imprescindível quanto ao adequado trabalho pedagógico de fato desenvolvente, de modo que as teorias Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, assentadas no materialismo histórico-dialético, “[...] afirmam a educação escolar como promotora do desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista tornarem-se representativos dos máximos alcances já consolidados pelo gênero humano” (MARTINS, 2018, p. 83).

Na esteira da afirmação do papel do ensino desenvolvente está a defesa dos conceitos científicos. À medida que a organização do trabalho pedagógico concentra-se no ensino de conceitos científicos, a escola contribui para os sujeitos, singularmente, alcançarem patamares mais elevados de desenvolvimento do pensamento. Ao apropriar-se do acervo de conhecimentos científicos, o indivíduo é capaz de formular sínteses que possibilitam compreender, explicar e transformar a realidade (MARTINS, 2013, p. 283).

A necessidade de superação do modo de produção degradante exige apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela classe trabalhadora. Assim, a ausência de acesso aos conhecimentos elaborados pela prática social torna a classe trabalhadora alheia à realidade, dado processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsunção do trabalho ao capital. Desta forma, a educação, com as bases teóricas que defendemos, torna-se uma aliada imprescindível na luta contra o capital.

Já vimos que a consciência da realidade não se dá naturalmente; mas, sim, por elaborações sistemáticas, complexas, a partir da transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, ou seja, conceitos científicos. Conceito “complexo”, conforme ressalva Martins, fundamentando-se em Vigotski, “[...] aponta na direção das estruturas de generalização que sustentam a captação do objeto, pelo sujeito, nas múltiplas e diversas relações que comportam sua existência concreta. E essa captação exige operações lógicas do raciocínio”. Estas operações lógicas são “análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (VIGOTSKY, 2001 *apud* MARTINS, 2018, p. 84).

O desenvolvimento da consciência exige qualidade na atuação pedagógica em torno do longo e complexo processo de formação de conceitos, conforme tarefa imprescindível da educação escolar, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, em vista do alcance do verdadeiro conhecimento da realidade, alinhando o “dever ser” da escola e ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado por conceitos e pelo pensamento teórico (MARTINS, 2018, p. 87). O processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, desde que, operando o cumprimento da tarefa de ordenação lógica da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a conversão da representação em signo.

A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva é responsável pela orientação do homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Por isso, Martins (2013) ressalta que não é todo conteúdo ou conhecimento que possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, destacando a relevância da educação escolar “cuja função precípua deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados” (p. 02).

Ao tratar do psiquismo humano como sistema interfuncional complexo na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, Martins (2013) destaca duas observações:

A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo da realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independente dela [...]. A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real [...] (MARTINS, 2013, p. 273).

Em seus estudos, Vigotsky (2001) concluiu que o pensamento atravessa vários períodos ao longo de sua formação, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos - que se realiza em cinco etapas, quais sejam: complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos - e o pensamento abstrato, ou pensamento teórico. O pensamento teórico é a expressão máxima do desenvolvimento em suas formas mais complexas.

O *pensamento sincrético* corresponde aos anos iniciais de vida, antecedendo o entrecruzamento entre fala e pensamento. A imagem psíquica do real se apresenta, por conseguinte, como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático. O desenvolvimento da fala vai, gradativamente, exigindo articulações mais estáveis entre os aspectos: fonético e semântico da palavra, abrindo as possibilidades para o pensamento por complexos (MARTINS, 2018, p. 87).

O *pensamento por complexos* tem os complexos como estruturas mínimas (ou seja, primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas, a partir da experiência prática, sensorial e imediata), firmados na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta (Idem, p. 88). À luz de Martins (2018), destacamos, brevemente, características das etapas do pensamento por complexos:

Complexo associativo: identificação dos primeiros vínculos e conexões entre os objetos identificados pela criança, com base em traços que lhes são sensorialmente comuns;

Complexo coleção: trata-se dos domínios mais ampliados das relações do campo perceptual, ou descoberta de relações lógicas entre os objetos, ao promover a descoberta do uso funcional dos objetos, resultando no

estabelecimento de novas relações que fazem emergir o complexo coleção e corroborando à superação do sincretismo inicial;

Completo cadeia: caracteriza-se pelas conexões estabelecidas pela criança entre a sua experiência prática e visual, cada vez mais vasta e enriquecida. Resulta da descoberta da união dinâmica e sequencial de qualquer atributo perceptivo-figurativo concreto, desencadeando novos nexos lógico-causais para além da complementariedade funcional, mas ainda absolutamente circunscritos às manifestações aparentes dos objetos e fenômenos, dado que direciona a criança à conhecida “fase dos porquês”;

Complexo difuso: surge da base dos novos nexos lógico-causais que a criança se lança ao estabelecimento de outras relações, caminhando para ultrapassar a exclusividade das esferas visuais e práticas. Avança, assim, para o complexo difuso, marcado por relações livremente estabelecidas entre os objetos e fenômenos. Esse tipo de complexo é fortemente marcado pelo subjetivismo infantil e, igualmente condicionado pela descoberta de que as ocorrências do mundo possuem explicações, embora ao reconhecê-las a criança ainda não leve em conta as leis objetivas que regem a existência concreta;

Pseudoconceitos emergem no período do fim da idade pré-escolar e avança até a idade de transição (adolescência), tendo como principais características, as generalizações já suplantadas como “livres conexões”, e as palavras – na condição de conceitos, conquistam maior grau de objetividade, mas resultam ainda como complexo em seu âmbito semântico (MARTINS, 2018, p. 87-88).

Somente com a superação dos pseudoconceitos, pode-se avançar ao *pensamento abstrato, teórico*, caracterizado pelo alcance da apropriação dos “verdadeiros conceitos”, “[...] resultado dos nexos subjacentes aos objetos e fenômenos captados em razão de uma rede de relações lógico-concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um ‘sistema de conceitos’”! (MARTINS, 2018, p. 89).

Porém, a partir do exposto, cumpre-nos afirmar que a cada avanço nas elaborações do pensamento são fundamentais as apropriações culturais. Nesse sentido, compreende a função da atividade-guia do desenvolvimento, que é o de promover mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, culminando na possibilidade do alcance do *pensamento teórico*.

Segundo a psicologia histórico-cultural, ao desenvolvimento do pensamento em seu nível mais avançado - o pensamento teórico - é preciso conhecer a atividade dominante, ou atividade-guia, em cada período do ciclo vital humano. A atividade dominante é aquela que desempenha a função principal na mediação da relação do indivíduo com o entorno social; o que, portanto, não significa negar as contribuições das atividades codeterminantes. Esta

atividade-guia é caracterizada por condicionantes sociais; sendo assim, sem as condições necessárias à vida humana, o desenvolvimento do psiquismo é afetado.

É exatamente a clareza da natureza e lógica internas da aprendizagem e do ensino que, segundo Martins (2018, p. 91), nos conduz “[...] à defesa da contradição como fator central na dinâmica entre tais processos e, igualmente, o planejamento intencional do trabalho pedagógico [...] como condição para que essa dinâmica se movimente na direção do máximo desenvolvimento do pensamento dos aprendizes”.

A juventude da classe trabalhadora se ver subjugada à condição de negação do processo de escolarização, tendo em vista a necessidade de inserção produtiva nos moldes desumanos da lógica do capital e da negação da função própria da escola, que é transmitir o conhecimento sistematizado. Deste modo, coadunamos com a necessária tarefa de “compreender a dinâmica de atividades de que o jovem adulto participa e as determinações centrais para o seu desenvolvimento como pessoa, tomando como princípio as transformações qualitativas no seu modo de existir” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 243).

Por isso, defendemos que é através da educação escolar, conforme fundamentos do planejamento educacional delimitado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), que a juventude do campo possa acessar e se apropriar do conhecimento sistematizado como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições no campo brasileiro e superá-las a partir da resistência à lógica capitalista, que expropria o jovem do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura campestre, do acesso a educação escolar no campo de qualidade socialmente referenciada.

Ao longo da exposição deste capítulo, procuramos demonstrar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, destacando a função precípua da educação escolar para o desenvolvimento psíquico, com vista à elevação da capacidade teórica dos jovens do campo, para enfrentamento e superação do ensino escolar hegemônico que produz o rebaixamento da capacidade teórica através da negação do conhecimento, historicamente, acumulado pela humanidade.

Procuramos mostrar, também, à luz da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que o desenvolvimento do psiquismo humano exige elaborações complexas, sendo necessário um planejamento escolar sistematizado, que atue em favor da superação do pensamento sincrético, imediato, sensível, aparente, ou seja, um ensino com

base nos conceitos científicos que permita o desenvolvimento da consciência, o pensamento mais elaborado: o pensamento teórico. Para atingir o máximo alcance do desenvolvimento do pensamento teórico ou abstrato, o jovem do campo precisa de escola no campo e que transmita o saber sistematizado, conforme função precípua da educação escolar. A transmissão deste conhecimento exige um planejamento educacional calcado em processos metodológicos sistemáticos e de atendimento à concretude da existência do jovem no campo, enquanto destinatário do processo educativo, sendo as apropriações culturais necessárias ao avanço das etapas de desenvolvimento do pensamento para que se alcance a possibilidade do desenvolvimento máximo, conforme expressão das objetivações humanas.

À superação do enfrentamento ao que, em geral, caracteriza o presente e o futuro dos jovens do campo, tal qual a sua expulsão do campo, exige que os jovens tenham consciência do projeto histórico necessário à contraposição radical à lógica capitalista. Nesse sentido, trazemos Lênin (1980), ao tratar da importância da mediação para a radicalização da luta de classes, posto que a teoria marxista “foi o resultado natural, inevitável do desenvolvimento do pensamento entre os intelectuais revolucionários socialistas” (LÊNIN, 1980, p. 219 *apud* ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 258).

Esponaneamente, pautado em apreensões imediatas, o jovem pertencente à classe trabalhadora é capaz de identificar determinadas relações injustas das quais é vítima e, a partir daí, reivindicar melhores condições de vida, de trabalho, salário. Porém, para vivenciar o rompimento com a própria infraestrutura burguesa que sobrevive da exploração da força de trabalho despendida e sacrificada para a mera reprodução do acúmulo progressivo de valor como necessidade radical da classe, é necessária uma intervenção intencional e organizada no intuito de auxiliar a superação das representações gerais limitadas ao imediatamente experienciado, pautando-se na apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 258).

Ainda com base em Bulhões e Abrantes (2016, p. 258-259), a apropriação do conhecimento sistematizado pela juventude trabalhadora é fundamental ao alcance das contradições essenciais da sociedade burguesa. De acordo com Lênin, a juventude possui tarefas revolucionárias e não é qualquer ensino nem qualquer conteúdo que preparará a juventude para a revolução. Em 1920, no Congresso da Juventude Comunista, Lênin convoca os jovens e os coloca uma tarefa fundamental para a consolidação da revolução socialista

naquele país: destruir os antigos costumes individualistas de uma sociedade capitalista, acender os novos costumes baseados nos princípios da igualdade entre homens e mulheres para que as gerações futuras não sofressem com esses costumes reacionários como as de anteriores. A reprodução do socialismo e a geração de valores coletivos era a chave da tarefa revolucionária posta para a juventude da revolução soviética.

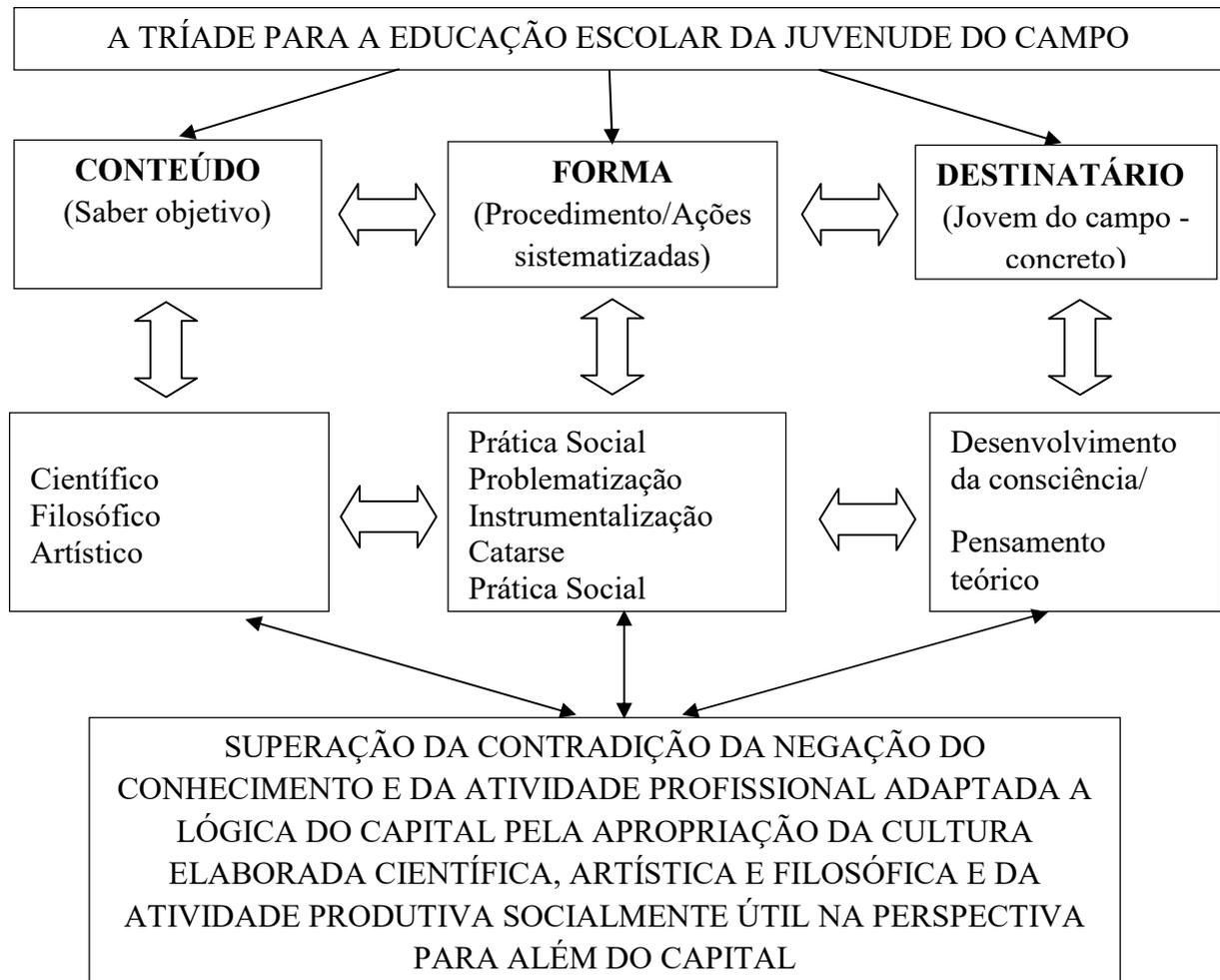
é justamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista, porque é evidente que a geração de militantes educada na sociedade capitalista pode, no máximo, cumprir a tarefa de destruir as bases da velha vida capitalista baseada na exploração. O mais que poderá fazer é organizar um regime social que ajude o proletariado e as classes trabalhadoras a conservar o poder em suas mãos e a criar uma sólida base, sobre a qual poderá construir unicamente a geração que começa a trabalhar já em condições novas, numa situação na qual não existem relações de exploração entre homens (LÊNIN, 2002, p. 09)

Assim, era preciso aprender sobre o comunismo como primeiro passo para a juventude conseguir consolidar esse novo regime, “acessando criticamente o conhecimento científico e tecnológico produzido na base da velha sociedade – “assimilando o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade” - e ser capaz de coordenar todo este conhecimento e saber agir” (LÊNIN, 2002, p. 09).

À tarefa de construção de outro modo de produção da vida no campo, em superação ao modo de produção capitalista, a juventude do campo possui função precípua. Mas, para isso, a juventude do campo precisa acessar as ferramentas psicológicas necessárias ao alcance do pensamento teórico, onde as contribuições da pedagogia histórico-crítica quanto ao planejamento educacional no que se refere a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) são fundamentais.

No quadro 12, trazemos uma sistematização teórica acerca do que defendemos em termos do trato do conhecimento sobre o currículo escolar da juventude, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Quadro 12: A tríade conteúdo-forma-destinatário para a educação escolar da juventude do campo



FONTE: Elaboração própria (2019).

Contra as determinações do modelo de desenvolvimento capitalista no campo e suas consequências perversas à vida da juventude, defendemos, como possibilidade de essência, a educação escolar para os jovens do campo de acordo com os interesses da classe trabalhadora e não o contrário. À alteração da forma de organização da sociedade sob a lógica capitalista já apresenta condições objetivas para tal, dada situação de barbárie em que chegou a humanidade; porém, o grande empecilho é a ausência de condições subjetivas, negadas pela destruição das forças produtivas, em que se destaca a negação da escolarização da classe trabalhadora, ou o esvaziamento teórico do currículo escolar.

Entendemos que a produção das condições materiais da vida humana, enquanto necessidade vital, “não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de uma série de gerações (...)” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Isto quer dizer que as determinações podem vir a serem outras, relacionadas a outro projeto de organização social, pois, ao mesmo tempo em que é produto da história, o homem também age na história.

Porém, uma ação efetiva de transformação da forma de organização social implica

captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, como ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2013, p. 5).

Nesse sentido, o educador precisa reconhecer o quão essencial é o seu papel dentro da escola rumo ao projeto histórico de uma sociedade sem classes; mas isso não vai acontecer sem o domínio de uma consistente base teórica, ou seja, sem uma teoria revolucionária. Lombardi (2013) afirma que “o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo” (p. 14). Para isso, o autor aponta a tripla tarefa dos educadores na perspectiva da construção do projeto comunista: 1. Empreender uma radical e profunda crítica da educação burguesa; 2. Organizar uma educação crítica aos trabalhadores; 3. Organizar uma formação política para a luta revolucionária (LOMBARDI, 2013, p.15).

Ao analisar a realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais, Carvalho (2011) problematiza a formação humana a partir das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, que tem, na propriedade privada burguesa e na negação das riquezas aos que a produzem, seus pilares centrais. A autora levanta as hipóteses em torno dos rumos

resultantes da luta em defesa das reivindicações transitórias sobre educação e formação de professores para a educação básica nas escolas do campo e busca as regularidades na luta pela terra, pela educação e pela formação de professores do campo, a partir dos dados do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo/Comissão Nacional da Educação do Campo. Os dados permitiram Carvalho (2011) concluir que,

a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, estão na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista (CARVALHO, 2011).

Além do exposto, Carvalho (2011) destaca, ainda, um limite da formação de professores da educação do campo, tendo em vista que, mesmo no âmbito dos movimentos sociais e instituições que se articulam em torno da Educação do Campo, não há unanimidade e nem consenso quanto à necessidade de superação do modo de produção capitalista.

A presente tese fundamenta-se em teorias que não fazem parte do rol das teorias hegemônicas do currículo de formação de professores no Brasil. A hegemonia na formação de professores é a teoria construtivista que é sustentada, teoricamente, nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2004). Segundo Duarte (2004), a apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria vigotskiana embasa o construtivismo e o escolanovismo com o objetivo de produção e reprodução do modo de produção da vida. Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico esvaziado de sentido para a formação humana e desprovido de proposição histórica de superação do modo de vida.

A presente tese coloca-se ao contrário disto ao defender que a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) é um processo indivisível no trabalho pedagógico, cujos fundamentos estão alicerçados no projeto histórico para além do capital, na teoria do conhecimento materialista, histórico, dialética e na concepção filosófica marxista

Para concluirmos a discussão sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, levando em conta o que traz a bibliografia específica sobre o assunto, e a realidade concreta da juventude do campo, é necessário destacar a relevância social do professor; ao valorizar o

magistério, valoriza-se o professor, sua formação, suas condições de trabalho, carreira, assistência, saúde e previdência. Todas estas dimensões estão, neste momento histórico, ameaçadas frente à Emenda Constitucional 95, que aplica o ajuste fiscal, limitando gastos nas políticas públicas. Estas condições materiais da existência humana estão condicionadas pela crise do capital que busca aplicar ajustes para recompor suas taxas de lucro.

CONCLUSÕES

A presente tese foi elaborada em meio ao processo de hegemonia da política econômica neoliberal, ao aprofundamento da crise do capital, aprofundamento de um Golpe imperialista, parlamentar, empresarial, judicializado, midiático, aos avanços da “Nova Direita” (CASIMIRO, 2018) com seus aparelhos de ação política e ideológica, que está se expressando no Brasil com os avanços da extrema-direita e suas bases ideológicas, culminando com a posse do candidato da extrema-direita Jair Bolsonaro (PSL) para presidente. Este retrocesso se expressa, também, na política educacional.

Destacamos que o aprofundamento da crise econômica e política se expressou mais gravemente, em agosto de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff foi destituída do cargo da presidência da República, mesmo com a comprovação de que não cometeu crime de responsabilidade fiscal e, em 07 de abril de 2018, quando foi decretada a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva – em segunda instância e sem comprovação de crime -, configurando uma prisão política para afastá-lo da disputa eleitoral que ocorreu em agosto de 2018. Este quadro culminou na eleição de Jair Messias Bolsonaro para presidente do Brasil, um governo extremamente nocivo à garantia dos direitos e conquistas da classe trabalhadora, em que se destacam os retrocessos no campo educacional, especialmente na educação do campo com ameaça de fechamento de escolas ligadas ao movimento de luta social no campo.

Podemos apontar alguns elementos que contribuíram para isto: a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva somada ao fenômeno do avanço da extrema-direita no Brasil, apoiado pelo imperialismo com adesão de boa parcela de brasileiros às pautas conservadoras (ligadas à homofobia, racismo, fundamentalismo religioso, retorno da ditadura militar...), além de uma campanha eleitoral baseada em *fake news* espalhadas nas redes sociais, principalmente pelo *whatsApp*.

A força que as *fake news* tiveram na decisão do voto em Jair Bolsonaro por parcela da população brasileira, principalmente os mais pobres, é uma constatação da maior relevância e atualidade desta investigação e uma forte expressão de que à classe trabalhadora tem sido negado acesso ao conhecimento científico, as formas adequadas para conhecer a realidade e o desenvolvimento das ferramentas que permitem a elevação da capacidade teórica.

Estes acontecimentos ocorrem concomitantes: à intensificação de ataques aos direitos da classe trabalhadora, à democracia, à soberania nacional e ao Estado de direito, visando beneficiar interesses imperialistas, rentistas, privatistas e entreguistas que estão destruindo a classe trabalhadora e a nação brasileira. Portanto, nossa primeira conclusão é que a hegemonia do projeto capitalista se fortalece em contraposição ao projeto histórico defendido pela classe trabalhadora, que implica na distribuição de riquezas pela via de políticas do Estado e Políticas de Governo. O projeto desenvolvimentista, baseado em políticas compensatórias, assistencialistas, focais, foi definitivamente barrado pelo projeto da extrema-direita que entende desenvolvimento como sendo ampliar lucros para os capitalistas a custo do sacrifício da classe trabalhadora.

No âmbito da problematização do objeto de estudo, destacamos questões vitais que dizem respeito às necessidades educacionais da população do campo, como: a manutenção das escolas do campo, a permanência dos jovens no campo, o currículo escolar e a elevação da capacidade teórica para o enfrentamento das problemáticas do campo. Nesta perspectiva, tratamos do processo histórico de apropriação privada da terra no Brasil, desde a invasão dos portugueses, as disputas e conflitos pelo território até o modelo atual de desenvolvimento hegemônico no campo - o agronegócio - e seus aspectos determinantes da política educacional brasileira, em que se destacam o fechamento de escolas e o esvaziamento do currículo escolar.

Diante da problematização, buscamos responder a questão científica sintetizada: *Considerando o modelo hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro, quais as contradições e possibilidades superadoras no trato com o conhecimento no currículo de escolarização dos jovens trabalhadores do campo e no campo a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário?*

A **hipótese** levantada no início da investigação foi confirmada na discussão teórica de dados empíricos sobre a realidade concreta da educação do campo para a juventude. Estes dados demonstraram a negação do projeto de escolarização, a negação do conhecimento para os estudantes concretos do campo e a possibilidade superadora do trato com o conhecimento no currículo, considerando as contribuições da pedagogia histórico-crítica, no que diz respeito ao fundamento relacionado à tríade conteúdo-forma-destinatário.

O **objetivo geral** alcançado nesta tese consistiu-se na teorização sobre a realidade da escolarização da juventude no campo e as possibilidades de superação das contradições no

trato com o conhecimento do currículo escolar a partir da pedagogia histórico-crítica. Os **objetivos específicos** cumpridos foram: (a) sistematização de dados da realidade do campo brasileiro, (b) da escolarização da juventude, (c) das contradições no trato do conhecimento no currículo e (d) das possibilidades superadoras a partir das contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica.

Para concretizar tal objetivo, dialogamos com as pesquisas que trataram da educação do campo defendidas por Casagrande (2007), D'Agostini (2009), Araujo (2007), Albuquerque (2011), Carvalho (2011), Santos (2015), e que tratam da juventude do campo e sua educação por Vendramini (2016) e Janata (2015). O diálogo científico com tais pesquisadoras e pesquisadores nos permite concluir que: o acesso à educação está na dependência da luta concreta dos movimentos sociais do campo; os conteúdos a serem tratados com a classe trabalhadora do campo devem estar relacionados a sua existência concreta no processo de produção material da existência na perspectiva emancipatória, omnilateral; as experiências que enfrentam o problema da migração dos jovens, das contradições entre trabalho e educação e da luta por políticas públicas no campo, em especial em áreas de reforma agrária, residem, principalmente, no MST; a juventude do campo, destinatário da transmissão-assimilação do conhecimento, necessita de oportunidades para estudar e se inserir no processo produtivo na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Com estas indicações teóricas, trouxemos elementos centrais sobre o currículo escolar a partir da pedagogia histórico-crítica, dialogando com Malanchen (2016) e Gama (2015), destacando as contribuições para o enfrentamento e superação das contradições da escolarização com base nos fundamentos em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário. Neste sentido, defendemos que é através da educação escolar que a juventude do campo poderá acessar e se apropriar do conhecimento sistematizado como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições no campo brasileiro e superá-las a partir da resistência à lógica capitalista que expropria o jovem: do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura camponesa e do acesso à educação escolar no campo, de qualidade e socialmente referenciada.

Este esforço teórico não está dissociado da construção de outro modo de produção da vida no campo, em superação ao modo de produção capitalista; e neste processo, a juventude do campo possui função precípua. Mas, para isso, a juventude do campo precisa acessar as

ferramentas psicológicas necessárias ao alcance do pensamento teórico, onde as contribuições da pedagogia histórico-crítica quanto à tríade conteúdo-forma-destinatário são fundamentais. Esta tríade exige a indissociabilidade entre: o que, como e a quem se ensina; e não podem ser dissociados do projeto histórico que postula fins e meios para superar o capitalismo.

Ao aprofundar na tese este fundamento da pedagogia histórico-crítica sobre a indissociabilidade entre conteúdo, meio e destinatário, o fizemos tendo em conta a contradição que se expressa no rebaixamento teórico da classe trabalhadora pela negação da escola e do conhecimento no currículo e nas condições subjetivas da juventude para constatar, explicar e agir no sentido da transformação radical do modo de produção capitalista.

Neste sentido, contra as determinações do modelo de desenvolvimento capitalista no campo e suas consequências perversas à vida da juventude, defendemos, como **possibilidade de essência**, a educação escolar para os jovens do campo de acordo com os interesses da classe trabalhadora e não o contrário. As **condições objetivas** para a alteração da forma de organização da sociedade sob a lógica capitalista já estão postas, visto a situação de barbárie em que chegou a humanidade. Trata-se, aqui, de construir **condições subjetivas**, negadas pela destruição das forças produtivas, que se expressa no campo com o fechamento de escolas e a negação do conhecimento sistematizado. Defendemos, portanto, que não é qualquer conteúdo, de qualquer forma e sem considerar o destinatário, que vamos superar a contradição do rebaixamento teórico dos trabalhadores do campo.

Retomamos, na presente tese, fundamentos filosóficos que dizem respeito à necessidade de se entender a problematidade do problema, aqui delimitado na propriedade privada da terra, na hegemonia do modelo de desenvolvimento do campo brasileiro segundo a lógica do capital, na consequente expulsão, pela via da migração, dos jovens em busca de inserção no processo produtivo da sociedade; assim como, a exigência da reflexão filosófica no que diz respeito à visão de totalidade, visão de conjunto, de indissociabilidade e da rigorosidade que pressupõe a busca sistemática, com método e radicalidade, no sentido de ir à raiz do problema (SAVIANI, 2004).

Superar o pensamento firmado na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta não é uma tarefa simples; e neste sentido, as contribuições de Martins (2018) sobre o sistema de complexos, suas características enquanto etapas do pensamento - *Complexo associativo*: identificação dos primeiros vínculos

e conexões entre os objetos; *Complexo coleção*: domínios mais ampliados das relações do campo perceptual, ou descoberta de relações lógicas entre os objetos; *Completo cadeia*: conexões estabelecidas experiência prática e visual; *Complexo difuso*: base dos novos nexos lógico-causais para além das esferas visuais e práticas; *Pseudoconceitos*: generalizações expressas nas aparências fenomênicas (MARTINS, 2018, p. 87-88) são de suma importância.

Nossa tese traz contribuições para a superação dos pseudoconceitos no trato com os conteúdos escolares, em especial, no que diz respeito a terra e as questões agrárias e agrícolas, a juventude e sua inserção no processo produtivo, ao defender a indissociabilidade entre conteúdo-forma-destinatário; contribuições quanto ao currículo escolar e sua função social que é avançar no *pensamento abstrato, teórico*, caracterizado pelo alcance da apropriação dos “verdadeiros conceitos”, “[...] resultado dos nexos subjacentes aos objetos e fenômenos captados em razão de uma rede de relações lógico-concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um ‘sistema de conceitos’”! (MARTINS, 2018, p. 89).

Destacamos, na tese, que cada avanço nas elaborações do pensamento é fundamental às apropriações culturais. Nesse sentido, a função da atividade-guia do desenvolvimento deve promover mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, culminando na possibilidade do alcance do *pensamento teórico*.

A tese aqui defendida está alicerçada, portanto, em contradições que movem a história. As contradições entre forças produtivas materiais e relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção passam pela capacidade teórica dos trabalhadores de superarem as visões de mundo baseadas em pseudoconceitos; passam pela função social da escola, de seu currículo, do conteúdo tratado, da forma como se trata este conteúdo e seu destinatário. Isto tem perpassado o tempo e a história da humanidade. E no momento em que avança a nova direita (CASIMIRO 2018) com suas velhas ideias (FREITAS, 2018) é tempo de encontrarmos antídoto ao “Escola sem Partido” (PENNA; QUEIROZ; FRIGOTTO, 2018 e FRIGOTTO; 2017), à Reforma do Ensino Médio (BELTRÃO, 2019), tempo de contestar a BNCC (AGUIAR; DOURADO, 2018 e CURY; REIS; ZANARDI, 2018), tempo de disputar o frágil Plano Nacional de Educação, principalmente em seus avanços (DOURADO, 2017). É tempo, portanto, de alicerçarmos teses que retomam o desafio de fazer valer a função social do currículo escolar – elevar a capacidade teórica dos alunos.

É certo que não são tempos novos. É certo, também, que temos que nos preparar para enfrentá-los e superá-los. Conforme Marx,

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2008, p. 47).

Desenvolver a consciência da classe trabalhadora, especialmente da juventude, sobre esse tempo em que vivemos é mister para alcançarmos orientações teóricas rumo à transformação social, rumo a outro tempo histórico.

A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo, que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da sociedade (MARX, 2008, p.47-48).

Nesta perspectiva, ao enfrentamento do duro período histórico, delimitamos nossa contribuição com esta investigação no que diz respeito à elevação da consciência da juventude do campo, buscando contribuições ao trato com o conhecimento no currículo de escolarização dos jovens a partir de uma teoria pedagógica revolucionária, qual seja a pedagogia histórico-crítica. Por esta natureza, trata-se, aqui, de uma tese sobre a teoria pedagógica cuja possibilidade de se realizar depende da luta da classe trabalhadora e da construção das condições objetivas para tal; e isto significa: construir a hegemonia dos interesses da classe trabalhadora e não da burguesia; lutar para restituir a democracia no Brasil e lutar por governos democráticos e populares.

Portanto, com base na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, em um período histórico de transição (ALVES, 2015), eivado de contradições (CHEPTULIN, 1982, p. 286-312), defendemos que a escolarização da juventude do campo se dê com base em tais fundamentos; sustentamos, ainda, que sejam asseguradas as condições objetivas para tal: consistente formação teórica inicial e continuada dos professores, condições dignas de trabalho, carreira, salário, seguridade, assistência, saúde, previdência e a gestão democrática no trabalho dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2018).

Por fim, reconhecemos que o presente trabalho, dentro de seus limites, apresenta novas possibilidades de investigações, levando em conta o sistema educacional e as propostas de políticas educacionais para o campo brasileiro. Estas possibilidades permitem o enfrentamento das ideias baseadas na reforma empresarial que recoloca a nova direita na hegemonia e traz velhas ideias para privatizar a educação (FREITAS, 2018). Outra possibilidade de estudos é a partir das resistências expressas no trabalho formativo concreto nas escolas, nas salas de aula, baseado na pedagogia histórico-crítica, com destaque no fundamento da tríade conteúdo-forma-destinatário. Este estudo poderá ter como campo empírico as quatro formações continuadas de professores para as escolas do campo, na Ação Escola da Terra, desenvolvidas a partir da base teórica da pedagogia histórico-crítica pela UFBA, Bahia, período de 2014-2018.

Encerramos a escrita da presente tese, mas continuaremos as investigações. Valendo-nos de Manacorda e do seu livro sobre “Karl Marx e a liberdade” (2012, p. 118), afirmamos que, também, manifestamos na presente tese o que nos foi possível manifestar; não como queríamos, mas como nos obrigaram as angústias do tempo histórico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In M. V. Freitas (Org.), **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-39.

ABRANTES, A. A., BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L., ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-265.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO; Luiz Fernandes (Org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2021: **Avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, Melina. **Formação de Professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida**. 2015. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Nacional XIX Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (Contra) Reformas e Resistências**. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contribuições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. 2007. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BARBALHO, A. **Juventude, cidadania e comunicação**. Fronteiras. Revista Fronteiras - estudos midiáticos, maio/agosto, 2011, p. 86-93.

BATISTA, M. I. F. C. S. **A formação do indivíduo no capitalismo tardio: um estudo sobre a juventude contemporânea**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BELTRÃO; José Arlen. **O Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de**

alternativa pedagógica crítica. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Bahia. 2019.

BORGES, Gabriel Mendes et al. **Transição da estrutura etária no Brasil**: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: ERVATTI, Leila Regina; BORGES, Gabriel Mendes; JARDIM, Antonio de Ponte (Orgs.). Mudanças demográficas no Brasil no início do século XXI. Brasília, DF: IBGE, 2015. (Estudos e Análise).

BRASIL. PNE - Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. INEP – INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: INEP, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) Políticas de formação do magistério: ANFOPE em Movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CALDART, Roseli et al. **Caminhos para a transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli; STÉDILE, Miguel; DAROS, Diana. **Caminhos para a transformação da Escola 2**: Agricultura camponesa politécnica e escolas do campo. São Paulo: 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli; **Caminhos para a transformação da Escola 4**: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude 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, p. 439-446.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: alfa-ômega, 1982.

CIMI. CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil desde 2017**. Cimi, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude et al. (Org.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D'AGOSTINI, Adriana. **Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DIEESE. **Educação Profissional da Bahia, Geração, Gênero e Etnia**. Salvador: DIEESE, 2014.

DIEESE. **Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade**. Salvador: DIEESE, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de estado para a Educação Brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista com referência para a educação contemporânea**. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo. Moraes. S/D.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude**. Sociedade e Estado, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/agosto, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese de Doutorado, 2011. 268 f.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. **Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do Pronea**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015, v.1, p. 381-400.

FERNANDES, B. e MOLINA. M. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M; JESUS, S. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF, 2004, p. 32- 53, 2004.

FREITAS, Luis Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: **Educação & Sociedade** (Revista Quadrimestral de Ciências da Educação), Ano IX, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS; Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ/LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; QUIROZ, Felipe; PENNA, Fernando (Org.). **Educação democrática: Antídoto ao Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade:**

trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 13-48.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GARCEZ, Angelina N. Rolim e MACHADO, Hermano A. (coords.). **Leis de Terra do Estado da Bahia.** Salvador: Governo do Estado da Bahia/INTERBA/UFBA, Barcelona (Espanha), 1985.

GEOGRAFAR. **Estrutura fundiária.** Banco de Dados. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/estrutura-fundiaria>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2019.

GEOGRAFAR. **Formas de acesso à terra.** Banco de Dados. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/formas-acesso-terra>. Acesso em: 23 fev. 2017.

GERMANI, Guiomar. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro.** In Geotextos: revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia/Instituto de geociências. v. 1, n 2, 2006. p. 115-147.

GERMANI, Guiomar Inez. 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.

GRAMSCI, Antônio. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci.** 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1991.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HARVEY: David. **17 Contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY: David. **A loucura da razão econômica: Marx e o Capital no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2018.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso em 29 de fevereiro de 2018.

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 fev. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População Cidades da Bahia**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/teofilandia/panorama>. Acesso 24 de outubro de 2018.

JANATA, Natacha Eugênio. **Juventude que ousa lutar!** Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

JINKINGS, Ivana; DORIA, KIM; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

KAFROUNI, R. **A dimensão subjetiva da vivência de jovens em um programa social:** contribuições à análise das políticas públicas para a juventude. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas:** das revoluções coloridas aos Golpes. 1. ed. Campinas: Expressão Popular, 2018.

KOSIC. Karel. **A dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÊNIN. V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. Tradução Ana Corbisier, Miguel Henrique Stédile e Geraldo Martins de Azevedo Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007. 200 p.

LÊNIN. V. I. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980, p. 79-214.

LEHER. Roberto. Entrevista. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso 25 mar 2017. Acesso em 26 de novembro de 2018.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In M. V. Freitas (Org.), **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica: Desafios para a sua implementação. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 169-190.

MALANCHEN; Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História: da antiguidade aos nossos dias**. Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 6-15, abril, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2012.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Revista Nuances, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS; Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS; Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

MARTINS; Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.) **Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [online] São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **A luta de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 01. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENESES, B. M. **Juventude, trabalho e formação: um estudo com jovens das camadas populares**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MONTORO, Xabier Arrizabaló. **Capitalismo y economia mundial**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORSCHBACHER, Márcia. **Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico em Licenciatura em Educação Física**, 2016. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

OHLWILER, Otto Alcides. **Evolução Sócio-Econômica do Brasil**. Do descobrimento à Nova República. Porto Alegre: Tchê!, 1986.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PENNA, Fernando; FRIGOTTO, Gaudêncio; QUEIROZ, Felipe (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola Sem Partido**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

PNUD. **Desenvolvimento humano para além das médias**. 2018. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/Atlas/desenvolvimento-alem-das-medias.html>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PRATA, P. H. P. **Comunicação e cidade: juventude e pirataria como exercício de cidade cultural**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro**, 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2011.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 18, n.54, p. 717-799, set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 30 dezembro de 2018.

SANTOS, Maureen; GLASS, Verena (Orgs). **Altas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão Agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SANTOS, Maureen; GLASS, Verena (orgs.). **Altas do agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2018.

SANTOS, Robson. **Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SAVIANI; Dermeval. Prefácio à Edição Brasileira. In: MANACORDA; Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli. **Caminhos para a transformação da Escola 3**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: Legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. 1 ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SINGER, André. et al. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. (Org.) JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2007.

SPAZIRO, A. M.; RESENDE, C. M. A. **Juventude**: etapa da vida ou estilo de vida? Psicologia & Sociedade, 2010, p.43- 49.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviços sociais (1999-2006). Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2009.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**. Vol 01. Expressão Popular: 2011.

STÉDILE. João Pedro. Entrevista. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oJT8jMdh7gk>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

STÉDILE, João Pedro. Balanço de 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?list=PLYtfbsQYLZpB5uDo8LRdjf9X9RfOlFw4d&v=evz6nhPeEg4>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

TAFFAREL, Celi et al. Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. In LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. REVISTA PEDAGÓGICA. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó-SC, Brasil. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em 23 de março de 2017.

TAFFAREL, Celi et al. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Continuada de Professores do Campo na Bahia: ação Escola da Terra – Pronacampo. In: RAFANTE, Heulalia; ZIENTARSKI, Clarice (Org.). **Ação Escola da Terra no Ceará: formação continuada de professores**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

TAFFAREL, Celi et al. **Formação continuada de professores e trabalho educativo nas escolas do campo em tempos de Golpe**: contribuições da pedagogia histórico-crítica (no prelo).

TAFFAREL, Celi; SÁ, Kátia e CARVALHO, Marize. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo: contribuições do trabalho advindo da ação escola da terra. In: ZIENTARSKI, Clarice Zientarski et al (Orgs.). **Educação como forma de Socialização**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018 (p. 159-185).

TAFFAREL, Celi; SÁ, Kátia; CARVALHO, Marize; SANTOS, Raphael; QUEIROZ, Sicleide. **Formação Continuada de professores e trabalho educativo nas escolas do campo em tempo de Golpe**: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica (no prelo).

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte: ABPS, v.26, n. 1, p. 137-147, 2014.

TROTSKY, L. **A proteção mães e a luta pela elevação do nível cultural.** Discurso à Terceira Conferência Sindical sobre Proteção às Mães e às Crianças, realizada em 7 de dezembro de 1925. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1925/12/07.htm>. Acesso em: 01 de março de 2017.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VENDARINI; Célia. **O trabalho e a escolar para jovens migrantes.** In: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

APÊNDICES

ANEXO

Apêndice A - Quadro 01: Dissertações vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA

	AUTOR(A)	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Marize Souza Carvalho	Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2003
2	Mauro Tilton	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2006
3	Paulo José Riela Tranzilo	Contribuições teóricas para a formação de professores do campo	Pedro Abib	PPGE/UFBA	2008
4	Mynna Lizzie Oliveira Silveira	Parâmetros teórico-metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2012
5	Jânio Ribeiro dos Santos	Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	PPGE/UFS	2012
6	Linnesh Rossy da Silva Ramos	A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição à formação científica de professores	Claúdio de Lira Santos Junior	PPGE/UFBA	2013
7	Ailtom Cotrim Prates	Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Rousseff: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	PPGE/UFBA	2013
8	Claudiano da Hora de Cristo	Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes: elaboração e implementação da política de Educação do Campo em municípios baianos	Luiz Antonio Ferraro Júnior	PPGE/UEFS	2015
9	Magnólia pereira dos santos	A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Claudio Félix dos Santos	CFP/UFRB	2016
10	Marcos Paiva Pereira	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores	Fábio Josué Santos	CFP/UFRB	2016
11	Pedro Cerqueira Melo	Pedagogia histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia	Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo	CFP/UFRB	2018
12	Raphael dos Santos	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de Educação do Campo	Fábio Josué Santos	CFP/UFRB	2017
13	Elisete dos Santos	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica: a organização do trabalho pedagógico e formação de professores	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento

Fonte: acervo GEPEC/FACED/UFBA

Apêndice B - Quadro 2: Teses vinculadas ao GEPEC/FACED/UFBA

	AUTOR(A)	TITULOS DAS TESES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Maria Nalva Rodrigues de Araújo	As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST	Sérgio Coelho Borges Farias	PPGE/UFBA	2007
2	Adriana D'Agostini	A Educação do MST no contexto educacional brasileiro	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2009
3	Cláudio Eduardo Félix dos Santos	Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
4	Marize Souza Carvalho	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
5	Joelma de Oliveira Albuquerque	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	Silvio Ancizar Sánchez Gamboa	PPGE/UNICAMP	2011
6	Teresinha de Fátima Perin	Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFBA.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2013
7	Janeide Bispo Santos	Questão agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2015
8	Sicleide Gonçalves Queiroz	Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para ao trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2019
9	Raphael dos Santos	Formação de Professores em Educação do Campo na base teórica histórico-crítica: análise do Programa Escola da Terra no Estado da Bahia	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento
10	Márcia Luzia Cardoso Neves	O ensino da Teoria da Evolução e o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento
11	Selidalva Gonçalves de Queiroz	Fechamento de escolas do campo na Bahia e modelo de desenvolvimento capitalsita: contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento

Fonte: acervo GEPEC/FACED/UFBA

Apêndice C - Quadro 03: Boletins publicados pelo GEPEC/FACED/UFBA

INFORMAÇÕES	BOLETIM I Setembro/2015	BOLETIM II Outubro/2015	BOLETIM III Novembro/2015	BOLETIM IV Abril/2016	BOLETIM V Julho/2017	BOLETIM VI Junho/2019
EDITORIAL	Editores	Editores	Editores	Celi Taffarel	Celi Taffarel	Celi Taffarel
ENTREVISTAS	Celi Taffarel	João Carlos Salles	Ana Carolina Marsiglia	Joelma Albuquerque	João Pedro Stédile	Djacira Araújo
TEXTOS/ ARTIGOS	Escola da Terra: Pedagogia Histórico-Crítica para professores do campo (I Curso) Autora: Sicleide Queiroz	II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária — II ENERA. Autoria: Editores	ESCOLA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Demandas reais para a Formação de Professores. Autora: Kátia Oliver de Sá	-O fechamento de escolas no campo no território do sisal baiano: realidade e possibilidades. Autora: Selidalva Queiroz -Segundo curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Autora: Érica Sousa	-Democracia contra a ordem e o progresso. Autor: Ademar Bogo -Base teórica para a formação de professores: PHC. Autoras: Cássia Hack, Celi Taffarel e Sicleide Queiroz	-VI Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA) -Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Autores: Celi Nelza Zulke Taffarel e Marize Souza Carvalho
NOTÍCIAS		Movimentos Campesinos são recebidos pela Pró - Reitoria de Graduação da UFBA	-Escola da Terra/UFBA: Encontro de Formação II Curso em Pedagogia Histórico-Crítica para escolas do campo – Tempo Universidade; -MST e UFBA discutem Cursos de Formação	-GEPEC na III Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária - UFBA 70 anos; -Instalação do subcomitê FACED/UFBA contra o golpe, em defesa da democracia e dos direitos	-Fim da Reforma Agrária: medida provisória n. 759/16; -13ª Feira de ECOSOL e 24ª FEICOOP - maior evento de economia solidária da América Latina; -II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre teoria e a prática, articulações e resistências -Formação: 100 anos da Revolução Russa.	-A curva do S agora é patrimônio do Pará; -Publicações do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo/2017 e 2018; -Campo de atuação do Grupo de Pesquisa em Educação do/no Campo Feira Agroecológica da Reforma Agrária na UFBA;

INFORMAÇÕES	BOLETIM I Setembro/2015	BOLETIM II Outubro/2015	BOLETIM III Novembro/2015	BOLETIM IV Abril/2016	BOLETIM V Julho/2017	BOLETIM VI Junho/2019
NOTÍCIAS			Lançamento de Livro sobre a: JUVENTUDE DO CAMPO		-Paraguaios recordam 5 anos do Massacre de Curuguaty; -Nota de falecimento; -Feira Agroecológica da reforma agrária na UFBA; -III Feira Estadual da Reforma Agrária, praça da piedade, Salvador/BA; -Comissão avalia que MEC está matando as licenciaturas de educação do campo; -Seis homens são denunciados pela execução do sem terra Fábio Santos Plano Popular de emergência; -Composição da coordenação executiva do FEEC – Bahia para o biênio 2017-2018.	
RESUMOS BIBLIOGRÁFICOS	Levantamento das teses do LEPEL/GEPEC/UFBA em Educação do Campo	Levantamento das teses do LEPEL/GEPEC/UFBA em Educação do Campo	Tese Doutorado em Educação de Joelma Albuquerque Por: Marcelo Russo	Tese Doutorado em Educação de Cláudio Félix Por: Marcelo Russo	Tese Doutorado em Educação de Janeide Santos Por: Sicleide Queiroz Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate “Luta pela terra e Educação do Campo Por: Editores	Tese Doutorado em Educação de Sicleide Gonçalves Queiroz Por: Sicleide Gonçalves Queiroz

INFORMAÇÕES	BOLETIM I Setembro/2015	BOLETIM II Outubro/2015	BOLETIM III Novembro/2015	BOLETIM IV Abril/2016	BOLETIM V Julho/2017	BOLETIM VI Junho/2019
MANIFESTOS/ CARTAS		<p>-MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA - II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária</p> <p>-Manifestação dos Grupos de Estudo e Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA A E GEPEC/FACED/UFBA em repúdio as agressões a João Pedro Stedile ocorridas no aeroporto de Fortaleza/CE e em solidariedade aos movimentos populares de luta social da classe trabalhadora.</p>		<p>-Balanço político e manifesto em defesa do PRONERA: 18 anos de resistência</p> <p>-Carta aberta do subcomitê FACED/UFBA contra os projetos "Escola sem Partido" e "Escola Livre"</p>	<p>- Manifestos contra política de titulação, contestação de metas e assédio moral surgem pelo país. O desimpedimento matou mais dez;</p> <p>-Carta do seminário “construção histórica da pedagogia socialista: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais”;</p> <p>- Nota de repúdio à portaria nº 577, que dispõe sobre o FNE</p> <p>Nota pública contra a militarização da FUNAI e os golpes do governo Temer contra os direitos indígenas;</p> <p>- Carta de reitores da Amazônia Contra a criminalização dos movimentos sociais e a violência no campo;</p> <p>-Manifesto sobre as alterações no censo agropecuário nacional – IBGE</p> <p>Propostas para atuação do FONEC em 2017 – 2018;</p> <p>-Manifesto da Ação Escola da Terra em defesa da Educação Pública.</p>	<p>-Documento final - fóruns, comitês e articulações de Educação do Campo;</p> <p>-Carta do Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) – BAHIA.</p>

INFORMAÇÕES	BOLETIM I Setembro/2015	BOLETIM II Outubro/2015	BOLETIM III Novembro/2015	BOLETIM IV Abril/2016	BOLETIM V Julho/2017	BOLETIM VI Junho/2019
BOLETINS VIRTUAIS						
AGENDA EVENTOS						
INFORMAÇÕES EDITORIAIS						
PÁGINAS	07 páginas	10 páginas	09 páginas	23 páginas	38 páginas	30 páginas

Fonte: acervo GEPEC/FACED/UFBA. Disponível em: www.gepec.ufba.br. Acesso em 03 de agosto de 2019.

Anexo Único – Metas e principais ações implantação Pedagogia Histórico-Crítica Rede Municipal de Educação - Limeira/SP

METAS	DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS AÇÕES
<p>1ª. META: A elaboração do projeto educacional</p>	<p>“A primeira tarefa é construir e, depois, socializar amplamente o PROJETO EDUCACIONAL. A construção deve objetivar a formação dos educadores da rede, ao mesmo tempo em que cria a necessária hegemonia para o encaminhamento das ações e decisões, como segue: 1ª. AÇÃO: instaurar um processo coletivo, tirando do “privado” as decisões e encaminhamentos; 2ª. construir o projeto pedagógico, FUNDADO NA PHC, e socializá-lo na rede; 3ª. instaurar processos coletivos de discussão; 4ª. eliminar a “política do chapéu”, do favorecimento e da corrupção. A linha mestra do PROJETO EDUCACIONAL, construído para a Educação Municipal de Limeira, decorrência das lutas históricas dos educadores brasileiros, foi delineado em várias reuniões que ocorreram entre outubro de 2012, após a vitória eleitoral da coligação que elegeu o Prefeito Paulo Hadich ao executivo municipal, ao início do ano letivo de 2013, quando da realização do Encontro Municipal de Educação de Limeira, no qual fiz uma exposição iniciando pela situação da educação no município, recorrendo aos dados resultantes dos estudos preliminares realizados; em seguida, tracei os 3 eixos básicos do Projeto Educacional: 1º. Eixo: Ampliação quantitativa de vagas na rede, visando universalizar o acesso e a permanência na educação municipal até 2022, da creche ao primeiro ciclo do ensino fundamental; 2º. Eixo: Foco na qualidade, não apenas objetivando melhorar os indicadores de qualidade da educação pública municipal, mas de centrar o processo educacional no domínio dos conteúdos, possibilitando aos educandos a melhoria dos indicadores pelo domínio dos conteúdos abordados (e não porque foram treinados para as provas); 3º. Eixo: buscar a valorização dos trabalhadores da educação, possibilitando o acesso a cursos que propiciem sólida formação, atenção e disciplinamento à carreira (quadros e salários) e salários condizentes e que garantam melhoria na qualidade de vida e de trabalho” (LOMBARDI, 2018, p. 181-182).</p>
<p>2ª. META: Implementar uma gestão democrática da educação e da escola</p>	<p>“Partindo do entendimento de que era preciso romper com a concepção de democracia burguesa, optei pelo caminho que objetivava introduzir novas relações societárias e decisórias; introduzir ações de gestão democrática, na perspectiva dos Conselhos Operários ou Populares, na perspectiva de Antonio Gramsci – os Conselhos de Fábrica (GRAMSCI; BORDIGA, 1981) e estes como base para o controle operário em todos os níveis da formação social, ou dos conselhos de fábrica para os conselhos urbanos e destes para o conselho Nacional (GRAMSCI, 1921). Essa opção conduziu-me à adoção de várias ações com o objetivo de introduzir uma gestão democrática da educação e da escola, no âmbito da rede municipal: 1ª. AÇÃO: implementar uma gestão de baixo para cima, desde a sala de aula, para a escola, no âmbito da Secretaria Municipal; 2ª. tirar do âmbito “privado” as decisões e encaminhamentos; 3ª. instaurar processos coletivos de decisão, com a realização de reuniões coletivas em todos os níveis da rede; 4ª. elaboração coletiva de um programa de gestão da escola à rede, englobando a gestão pedagógica, a administrativa, a financeira e a de pessoal”. (LOMBARDI, 2018, p. 182).</p>
<p>3ª. META: Introduzir uma educação omnilateral,</p>	<p>“Na perspectiva de uma educação contra-hegemônica, fundada no marxismo, à educação cabe uma formação completa e integral do homem, em sua totalidade, contrariamente à formação burguesa que, excetuando aquela voltada à formação de seus próprios filhos, para as outras classes e frações de classe é uma formação</p>

<p>com a ampliação da Educação Integral em Tempo Integral</p>	<p>parcial. Entendemos, portanto, que a educação pode ser formadora de seres unilaterais ou omnilaterais, parciais ou completos. Para Marx e Engels, já na construção das bases de uma sociedade comunista, aos jovens a educação é “[...] a ocasião de pôr, em todos os sentidos, em ação as suas aptidões, também elas desenvolvidas em todos os sentidos” (MARX; ENGELS, 1978, p. 110). Disso concluo que, portanto, em contraposição à formação unilateral promovida pela divisão do trabalho e pela alienação do homem no trabalho parcial, deve-se possibilitar uma EDUCAÇÃO INTEGRAL (omnilateral) e, para isso, é preciso uma ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL; uma Escola POLITÉCNICA na perspectiva da Escola Unitária. A implementação de uma educação integral, na perspectiva de uma escola unitária, é tarefa de longo prazo e certamente implica transformações estruturais profundas da formação social. Entretanto, algumas ações a curto e médio prazo podem e devem ser direcionadas para tanto, como segue: 1ª. AÇÃO: diagnóstico do atendimento da rede/população, tendo como objetivo UNIVERSALIZAR A EDUCAÇÃO, da Creche ao Fundamental; 2ª: planejar a implementação da Escola em Tempo Integral, de modo gradativo, com a ampliação gradual de cada uma das etapas educacionais, estabelecendo um prazo para isso ocorra. A meta é universalizar o TEMPO INTEGRAL e, com ela, de implantar a concepção de EDUCAÇÃO INTEGRAL; 3ª: essa meta é impossível de ser atingida se não se garantir os recursos FINANCEIROS necessários para tanto (Prefeitura; SEE e MEC)”. (LOMBARDI, 2018, p. 183).</p>
<p>4ª. META: Centrar o foco do trabalho pedagógico nos Conteúdos</p>	<p>“Objetiva-se possibilitar a todos os educandos uma educação CENTRADA NOS CONTEÚDOS, nos saberes historicamente acumulados pela humanidade, com acesso aos clássicos – da filosofia, da ciência e das artes. O objetivo dessa meta é de propiciar aos filhos dos trabalhadores o mesmo conteúdo filosófico, científico e artístico da formação das elites. Algumas ações foram tomadas nessa direção: 1ª. AÇÃO: definição dos conteúdos fundamentais a serem trabalhados na escola, numa CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E CIENTÍFICA de totalidade, articuladora das Ciências da Natureza às Ciências do Homem; 2ª: Instaurar um processo de elaboração Curricular, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; 3ª: Implementar a elaboração, pelas escolas, dos Projetos Didático-Pedagógicos, e no trabalho docente de Planos de Ensino; 4ª: Escolha, organização e disponibilização de material didático-pedagógico; 5ª: Reintroduzir a avaliação da aprendizagem, da sala de aula à rede”. (LOMBARDI, 2018, p. 183-184).</p>
<p>5ª. META: Implementar a Formação dos Gestores</p>	<p>“Tendo como fundamento uma concepção de gestão pública e coletiva, democrática e participativa, anteriormente exposta, nos defrontamos com gestores que não possuem formação para a administração de suas escolas e, por isso, acabam administrando as escolas como administram suas casas, sem projeto, sem planejamento e sem a participação das diferentes categorias de participantes da comunidade escolar. Na perspectiva de que são os gestores que fazem a educação acontecer na escola, sem o envolvimento desses, sem uma sólida formação que possibilite uma práxis escolar diferenciada, nenhuma mudança substantiva ocorrerá nem na escola e nem na rede escolar. Nessa direção algumas ações são necessárias: 1ª. AÇÃO: implementar processos de formação de gestores, numa perspectiva transformadora, democrática e participativa; 2ª: colocar em debate, se possível chamando uma Conferência Municipal de Educação, o PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA; 3ª: introduzir nas unidades escolares organizações coletivas (Conselhos) que sustentem processos decisórios partilhados e coletivos; 4ª:</p>

	estabelecer diretrizes e atribuições claras sobre a Gestão (enquanto direção e administração = dimensão política e organizativa) da Escola Pública”. (LOMBARDI, 2018, p. 184).
6ª. META: Implementar a formação dos educadores:	<p>“Parece lugar comum a constante afirmação de tecnocratas da educação, ou de técnicos das várias entidades da sociedade civil que atuam no campo da educação, usualmente numa perspectiva privatista e mercadológica, que os professores são precariamente formados ou que são mal formados, notadamente por receberem uma formação teórica desvinculada da prática etc. Como a mídia tende a ter forte poder de nivelamento ideológico, esse também é o entendimento que encontrei em Limeira – e que tenho encontrado em vários municípios e Estados em que tenho atuado. Uma rede municipal (verdadeiro também para a Estadual, Federal e mesmo a privada) é operacionalizada, posta em funcionamento, pelos mais diferentes profissionais e que majoritariamente são formados em instituições universitárias privadas, com uma perspectiva mercadológica de profissionalização para o mercado, pequeno ou nenhum compromisso com sólida formação e objetivando – como todo negócio – o lucro. A situação que encontrei em Limeira pode ser sintetizada, por um quadro de professores em sua maioria formados em instituições particulares de ensino superior, tendo graduação em pedagogia. Contraditoriamente é preciso afirmar que são os melhores profissionais que uma rede pública pode contar, tendo sido aprovados em concursos públicos que exigiam o domínio de determinados conhecimentos, e, ao mesmo tempo, trabalhadores da educação com formação precária para o desenvolvimento de um trabalho em condições precarizadas e ganhando baixos salários. Lamentavelmente os trabalhadores da educação não foram formados para uma educação que tem por objetivo uma sólida formação das novas gerações, nem em termos de conteúdo e nem em termos societários. Não receberam uma formação que dominam os conteúdos que devem ensinar e nem os métodos de ensinar. Nem mesmo lhes é exigido isso, pois a hegemônica perspectiva construtivista não se centra nem em conteúdos e nem na didática, mas apenas em possibilitar aos educandos, transformados em sujeitos, as competências necessárias para a construção do conhecimento. A educação, por isso, acaba presa a um perverso círculo de senso comum e alienação, tendo como início uma formação manietada do educador e como chegada uma escolarização que não tem por objetivo a formação do educando. Analisando essas condições concretas, considere fundamental que a Secretaria Municipal colocasse como prioridade uma formação que prepare os professores para um salto de qualidade na educação pública, possibilitando o domínio do conteúdo a ser ensinado (para o qual deve ser preparado em profundidade) e uma formação dos necessários métodos de ensinar (didática). Não sendo aspectos separados e estanques, essa formação deve se dar no sentido de PRÁXIS, com a plena articulação da teoria e da prática, da escola com a sociedade. Ações necessárias nessa direção: 1ª AÇÃO: Garantir cursos de graduação (Pedagogia) para todos os professores; 2ª: viabilizar formação continuada e que possibilite domínio de conteúdo geral e específico aos docentes; 3ª: possibilitar cursos de formação didática aos docentes; 4ª: criar as condições necessárias para que a formação se dê na perspectiva da PHC, na qual a articulação entre teoria e prática (PRÁXIS) é fundamento necessário”. (LOMBARDI, 2018, p. 184-185).</p>
7ª. META: Adotar uma	<p>“É lugar comum afirmar que o problema da qualidade da Educação Básica no Brasil exige necessariamente a formulação de políticas de valorização dos docentes e do conjunto dos trabalhadores da educação. Contemporaneamente,</p>

<p>Política de Valorização dos trabalhadores da Educação</p>	<p>resultados das lutas e embates dos movimentos em defesa da escola pública, foram incorporados ao texto da CF 1988 e da LDB (Lei 9.394/96) e em legislação posterior, princípios e orientações gerais para a valorização do magistério, como: destinação de recursos, definição de valores mínimos de remuneração, estabelecimento de metas e normatização das condições necessárias para que o professor seja valorizado profissional, econômica e socialmente. Essas diretrizes gerais foram incorporadas em grande medida nas legislações Estaduais e Municipais de modo generalizado, como: ingresso via concurso público de provas e títulos, progressão levando em conta o tempo de serviço, titulação, formação continuada e avaliação por desempenho; vencimento e remuneração equiparados com as de outros profissionais com formação semelhante e não inferior ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN); jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais, hora atividade para o desempenho de atividades extra sala de aula, incentivo à dedicação exclusiva; licença remunerada para capacitação do professor e melhores condições de trabalho. Em Limeira praticamente todas essas diretrizes foram incorporadas à legislação municipal e, por isso, a inclusão dessa meta se faz necessária face ao reconhecimento de que ainda se avançou pouco no que diz respeito à valorização dos trabalhadores de educação. Para além de legalismos e ação como agente de Estado, como educadores precisamos estar solidários às lutas das diferentes categorias de trabalhadores da educação, tendo o compromisso de que objetiva-se, com isso, uma substancial melhoria da qualidade da educação pública ministrada aos filhos dos trabalhadores. Ainda que seja uma discussão complexa e que exige elaboração mais ampla e profunda, face a um absenteísmo de 18% entre os servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SP), foi necessário introduzir o debate sobre a cultura parasitária que afeta a cultura do serviço público em nosso país. Os dados do absenteísmo desvelam que a maioria do funcionalismo público municipal é composta por trabalhadores sérios e comprometidos e que fazem jus ao salário que recebem e que resultam dos impostos pagos pelos cidadãos. Não concordo, portanto, com a opinião corrente de políticos, empresários e jornalistas que difundem a ideologia do funcionalismo estatal como parasita social. É preciso desmistificar a campanha difamatória, que atribui a essa categoria funcional todos os grandes males que assolam nosso país, pois ganham salários astronômicos, têm carga de trabalho ínfima e não cumprem com suas obrigações. A opinião corrente sobre o funcionário público é apresentada nos quadros humorísticos da TV, apontando sua “presença” no trabalho através do paletó dependurado na cadeira. Para o orçamento da Educação, entretanto, é elevado o dispêndio de um quinto de recursos com essa arraigada cultura que subsiste no funcionalismo. É escasso recurso público desviado das atividades fins para suprir a ausência de um pequeno número de servidores parasitários. Recorrendo à parábola bíblica de separar o joio do trigo, busquei em vários momentos deixar claro meu posicionamento favorável a uma rigorosa avaliação dos servidores, feita por pares, mas de modo profissional e ético, buscando modernizar a administração pública e eliminando os funcionários parasitários. Julgo que esse é um movimento que cabe às várias categorias do funcionalismo público, mostrando aos políticos, à imprensa e à opinião pública que somos trabalhadores comprometidos com o atendimento público e não os parasitas que a ideologia neoliberal insiste em nos retratar”. (LOMBARDI, 2018, p. 186-187).</p>
---	--

Fonte: LOMBARDI (2018, p. 181-187).