



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

PAULO JOSÉ RIELA TRANZILO

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CAMPO**

Salvador

2008

PAULO JOSÉ RIELA TRANZILO

**CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CAMPO**

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

Linha de Pesquisa: Educação Física, Esporte e Lazer

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

**Salvador
2008**

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

T772 Tranzilo, Paulo José Riela.

Contribuições teóricas para formação de professores do campo / Paulo José Riela Tranzilo. – 2008.

133 f.

Orientador: prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Professores – Formação. 2. Educação rural. 3. Imperialismo. 4. Posse da terra. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 22.ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULO JOSÉ RIELA TRANZILO

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB _____
Doutor em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL _____
Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

CÉLIA REGINA VENDRAMINI _____
Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

DEDICATÓRIA

Aos camponeses que tomaram na luta e àqueles que mantêm vivo o combate por uma educação pública e de qualidade para todos e pela Reforma Agrária.

AGRADECIMENTOS

A minha companheira Myna, pela paciência e contribuições diárias no desenvolvimento dessa pesquisa. Tenho certeza que nos momentos que estivemos juntos aprendi muito.

A Rosa, nossa filha, que nunca me fez sorrir tanto e a cada dia é um novo despertar.

Aos meus pais, Carlos e Glória, com quem aprendo muito e que contribuíram até a finalização desse trabalho.

A meus irmãos, João e Pedro, que durante anos convivemos juntos.

A Madalena “Madá”, que ajudou diretamente em muitos momentos para escrever esse trabalho e ao jovem Mike.

Aos meus tios, tias, primas e primos que nos apoios familiares contribuíram para esse estudo.

Aos companheiros do LEPEL, um espaço importante na universidade pública para produção do conhecimento científico e onde aprendo a cada dia.

Aos companheiros (as) do Movimento Estudantil geral e de área, desde o Diretório Acadêmico da UFBA, de outros diretórios e cursos da UFBA e de outras universidades, da pós-graduação do PPGE/FACED, onde me formei nos embates e que continuo aprendendo.

Aos camaradas da Juventude Revolução – IRJ que aprendo diariamente a necessidade de lutar pelos direitos da juventude e de manter viva nossa organização.

Aos camaradas da 4ª Internacional que numa luta sem trégua leva a frente o combate internacional pelo socialismo.

Ao MST que possibilitou visitas e experiências em assentamentos e ocupações que tanto fortaleceram esta pesquisa.

A Mauro Tilton e Adriana D’Agostini cujas orientações ajudaram significativamente a finalização deste trabalho.

A professora Celi Taffarel que sempre disposta e paciente ajudou constantemente a construção e finalização deste trabalho com contribuições teóricas importantes.

A meu orientador Pedro Abib “Pedrão” que enfrentando os obstáculos aceitou orientar o projeto e que nesse período de convivência juntos proporcionou muitos ensinamentos.

Agradeço a todas as pessoas com as quais militei que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho, ao longo destes anos nas diversas batalhas do movimento de resistência.

A CAPES pelo fomento para realização da pesquisa.

Obrigado a todos pelas contribuições.

REFORMA AGRÁRIA

Pobre agregado, força de gigante,
Escuta amigo o que te digo agora,
Depois da treva vem a linda aurora
E a tua estrela surgirá brilhante.

Pensando em ti eu vivo a todo instante
Minha alma triste desolada chora
Quando te vejo pelo mundo afora
Vagando te vejo qual judeu errante.

Para saíres da fatal fadiga,
Do terrível jugo que cruel te obriga
A padecer situação precária.
Lutai altivo, corajoso e esperto
Pois só verás o teu país liberto
Se conseguires a Reforma Agrária.

(Patativa do Assaré. In NUVENS, 1995, p 239)

RESUMO

Esse trabalho se insere no conjunto das pesquisas do grupo de pesquisa LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer) da Faculdade de Educação da UFBA sobre a formação de professores do campo a partir dos nexos e determinações do imperialismo e da questão agrária. Tem como objetivo contribuir teoricamente com a formação de professores do campo. Utiliza o referencial teórico-metodológico dialético para responder quais as relações e determinações do capitalismo na sua fase de decomposição, o imperialismo, e do problema agrário na formação de professores do campo. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo dos resultados das conferências nacionais sobre a Educação do Campo e de duas propostas para formação de professores do campo: a do MST e a da UFBA. Partimos das análises de Lênin (2007) sobre o imperialismo constatando que os ajustes estruturais, reformas e guerras têm objetivo de destruir os serviços públicos e retirar direitos da classe trabalhadora para reduzir o custo da força de trabalho, para gerar lucros aos capitalistas. Constatamos que estes ataques não se dão fora da luta de classes, onde os trabalhadores e suas organizações resistem e lutam em defesa das suas conquistas e de suas organizações como instrumento independente. Verificamos que a utilização de novos termos para aplicar a política imperialista (globalização, neoliberalismo, etc), através da ação dos organismos internacionais, é parte do dispositivo para integrar as organizações dos trabalhadores à “nova governança mundial”, atrair as direções da classe que capitulam as pressões e desviar as massas do combate à constante destruição das forças produtivas. Em Stédile (2005) analisamos o histórico da questão agrária e as problemáticas do campo. A partir de dados oficiais constatamos a precariedade de condições que vivem os camponeses e suas demandas históricas e atuais. Ao analisar as propostas de Educação do Campo do MST, conjuntamente com “fóruns da sociedade civil” e intelectuais colaboradores, constatamos que problemas teóricos culminam políticas contraditórias, desde substituição da categoria trabalho na formação de professores do campo, até parcerias com instituições multilaterais do imperialismo (ONU, UNESCO, etc) para financiar e elaborar propostas de formação. O MST busca formar jovens e adultos numa perspectiva da formação humana e como militantes sem terra, mas oscila na escolha da categoria central entre a cultura e o trabalho, utilizando os temas geradores na organização curricular. A proposta da UFBA é um projeto institucional que conta com uma concepção de organização do trabalho pedagógico centrada no trabalho, utilizando os complexos temáticos na organização curricular e se inserem no âmbito dos “fóruns da sociedade civil” dos movimentos. Chegamos à conclusão que os avanços nas elaborações teórico-metodológicas para formação de professores do campo não podem estar descolados da luta concreta pelas reivindicações dos trabalhadores, como é a reforma agrária, o que perpassa em combater as instituições multilaterais do imperialismo e seus agentes, no campo e na cidade.

Palavras chaves: Imperialismo – Questão Agrária - Formação de Professores do Campo.

ABSTRACT

That work interferes in the group of the researches of the research group LEPEL (Line of Studies and Researches in Physical education, Sport and Leisure) of University of Education of UFBA about the teachers' of the field formation starting from the connections and determinations of the imperialism and of the agrarian subject. It has as objective contributes theoretically with the teachers of the field formation. It uses the referencial theoretical-methodological dialectic to answer which the relationships and determinations of the capitalism in it decomposition phase, the imperialism, and of the agrarian problem in the teachers of the field formation. We used the technique of analysis of content of the results of the national conferences about the education of the Field and of two proposed for teachers of the field formation: the one of MST and the one of UFBA. We left of the analyses of Lénin (2007) about the imperialism verifying that the structural adjustments, reforms and wars have objective of to destroy the public services and to remove rights of the working class to reduce the cost of the workforce, to generate profits to the capitalists. We verified that these attacks don't feel out of the fight of classes, where the workers and their organizations resist and they struggle in defense of their conquests and of their organizations as independent instrument. We verified that the use of new has to apply the imperialistic (globalization, newliberalism) politics, through the action of the international organisms, it is part of the device to integrate the organizations of the workers to the “new world governance”, to attract the directions of the class that capitulate the pressures and to divert the masses of the combat to the constant destruction of the productive forces. In Stédile (2005) we analyzed the report of the agrarian subject and the problems of the field. Starting from data officials we verified the precariousness of conditions that live the farmers and their historical and current demands. When analyzing the proposals of Education of the Field of MST, jointly with forums of the civil society and intellectual collaborators, we verified that theoretical problems culminate contradictory politics, from substitution of the category work in the teachers of the field formation, even partnerships with multilateral institutions of the imperialism (UN, UNESCO) to finance and to elaborate proposed of formation. MST looks for to form young and adults in a perspective of the human formation and as militant without earth, but it oscillates in the choice of the central category between the culture and the work, using the themes in the curriculum organization. The proposal of UFBA is an institutional project that counts with a conception of organization of the pedagogic work centered in the work, using the thematic compounds in the organization curricular and they interfere in the extent of the forums of the civil society of the movements. We reached the conclusion that the progress in the theoretical-methodological elaborations for teachers' of the field formation cannot be unstuck of the concrete fight by the workers' claims, as it is the land reform agrarian, which pass by in combatting the multilateral institutions of the imperialism and their agents, in the field and in the city.

Key words: Imperialism, Agrarian Subject, Formation of Teachers of the Field

LISTA DE SIGLAS

- ACC** – Atividade Curricular em Comunidade.
- ALCA** – Área de Livre Comércio das Américas.
- BM** – Banco Mundial.
- CAPES** – Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- FACED** – Faculdade de Educação.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LEPEL** – Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.
- MEC** – Ministério da Educação.
- MERCOSUL** – Mercado Comum do Cone Sul.
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- OMC** – Organização Mundial do Comércio.
- ONU** – Organização das Nações Unidas.
- SECAD** – Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade.
- SESU** – Secretaria de Ensino Superior.
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura..
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia.
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFRB** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe.
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina.
- UNB** - Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. Referencial teórico-metodológico.....	19
2. IMPERIALISMO: FASE SUPERIOR DO CAPITALISMO.....	23
2.1. A questão agrária e a situação do campo no Brasil.....	45
3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	64
4. PROPOSIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	97
4.1. A educação do MST.....	98
4.2. A proposta da UFBA.....	111
5. CONCLUSÃO.....	123
6. REFERÊNCIAS.....	130

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho se insere no conjunto das pesquisas do grupo de pesquisa LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer) da Faculdade de Educação da UFBA sobre a formação de professores e as problemáticas na área da educação identificadas no campo. A partir das experiências da disciplina curricular ACC¹ EDC 456 – Ações Interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária², das monografias, dissertações e teses sobre a questão da formação e educação do campo, foi possível realizar essa pesquisa para contribuir teoricamente acerca do tema.

O tema da Educação do campo e da formação de professores do campo vem ganhando relevo no cenário educacional fruto das lutas por reforma agrária no país, bem como tem sido alvo de elaborações teóricas de intelectuais colaboradores (KOLLING, 1999; MOLINA, 1999; ARROYO, 1999; FERNANDES, 1999; CALDART, 2000; CARVALHO, 2003; TITTON, 2006). A escolha desse tema tem ligação direta com o do estreitamente das relações da UFBA, através da LEPEL, com o Movimento Sem Terra³ a partir de atividades desenvolvidas em assentamentos e acampamentos na área do Recôncavo da Bahia, bem como das parcerias para realização de encontros e formação de professores com MST e movimentos de luta pela reforma agrária. Dessas experiências verificamos a importância da produção do conhecimento científico sobre o tema, a partir de uma relação direta com a prática dos movimentos camponeses, e a necessidade de elaborarmos uma contribuição teórica para a formação dos professores do campo.

Ao longo dos anos no Brasil o desenvolvimento das lutas no campo permitiu uma maior organização dos camponeses e, em conseqüência, uma maior mobilização e exigências aos governos sobre reivindicações concretas acerca da Reforma Agrária. Um dos eixos dessa luta tem sido o direito a alfabetização, escolarização e formação de professores, bem como a construção de escolas e ampliação de vagas para a educação de crianças, jovens e adultos do campo⁴.

¹ Atividade Curricular em Comunidade: disciplina curricular na UFBA que tem objetivo de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável e está inserido nos programa da Pró-reitoria de Extensão da universidade. Ver <http://www.extensao.ufba.br/acc/apresentacao.asp>.

² ACC EDC 456 disciplina curricular coordenada pela professora Dr^a. Celi Nelza Zulkê Taffarel através da LEPEL. Desenvolve atividades no campo em assentamentos e acampamentos do MST, principalmente na área do Recôncavo da Bahia desde o ano de 2001.

³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu a partir das lutas sociais travadas nos anos finais da Ditadura Militar no Brasil. Consolidou-se como uma organização nacional no 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no estado do Paraná em 1984. Sobre a história de luta pela terra e o MST ver Morissawa (2001).

⁴ Dossiê MST Escola, setembro 2005.

Nesse contexto essa pesquisa tem o objetivo de contribuir teoricamente no debate de propostas para formação de professores do campo a partir das relações e nexos entre o modo de produção, a questão agrária e a formação humana. Especificamente, problematizamos sobre a relação da formação de professores considerando os nexos entre o imperialismo, a partir das análises de Lênin (2007) e a questão agrária a partir da coletânea organizada por Stédile (2005). Como dado empírico analisamos, através da análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987), as proposições de formação de professores do campo do Movimento Sem Terra⁵ e do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia⁶.

A partir desse caminho da pesquisa procuramos responder os seguintes problemas: Quais são as relações e nexos do imperialismo e da questão agrária com as propostas de formação de professores do campo? Quais os limites e possibilidades teóricos destas propostas?

A pesquisa baseia-se nas contradições existentes no campo, no problema agrário, principalmente, no que tange aos problemas educacionais, como projetos políticos pedagógicos, condições de trabalho e na questão da formação dos professores da cidade e do campo, que caracteriza hoje um dos grandes problemas educacionais brasileiro. Os dados oficiais (DIEESE, 2006) demonstram as precárias condições de ensino que se encontram as escolas públicas, a defasagem de professores e as terríveis condições de trabalho no sistema educacional brasileiro. Condições estas que pioram quando são analisados os dados do campo⁷.

A produção científica sobre a educação do campo e a formação de professores do campo é muito pequena no Brasil. Aproximações ao banco de teses da CAPES⁸ para verificar a produção do conhecimento da educação do campo⁹ nos permite dizer que há uma carência de estudos referente ao tema e, nos estudos identificados verifica-se a necessidade de aprofundar sobre as relações e nexos entre o modo de produção capitalista e a formação de professores do campo. A ampla maioria das pesquisas são estudos de caso da implementação

⁵ Idem 4.

⁶ Curso especial financiado pela SECAD/MEC, discutido por um GT – grupo de trabalho do ministério, e apresentado uma carta convite às universidades, na qual aderiram a UFBA, UFMG, UNB e UFS. A articulação da proposta é entre órgãos do governo federal e secretarias de municípios, além de universidades estadual e federal. Os colaboradores são a UFBA, a UFRB⁶, o MEC e o Fórum Estadual de Educação do Campo – FEEC-BA, que engloba diversas instituições inclusive as ONGs.

⁷ Dados do MEC/INEP revelam que a taxa de analfabetismo em 2004 no meio urbano foi de 8,7% e no meio rural 25,8%. Panorama da Educação do Campo, 2006, p.10.

⁸ CAPES – Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

⁹ No período de 1987 a 2006 foram produzidos 34 dissertações, entre o ano de 2002 e 2006, e 8 teses entre o ano de 2003 a 2006. Fonte: www.capes.gov.br. Data acesso: 04 de abril de 2008.

de políticas públicas do governo como o PRONERA¹⁰ e de projetos educacionais do MST em parcerias com Instituições Federais de Ensino Superior como o Pedagogia da Terra¹¹. Na aproximação sobre o tema formação de professores¹² no banco de dados da CAPES constatamos uma produção muito pequena, o que justifica a ampliação de estudos científicos que analisem estas mesmas relações no sentido de contribuir através da teoria do conhecimento.

Consideramos, portanto, a necessidade de analisar a questão da formação de professores do campo a partir do atual sistema de produção, o capitalismo, para verificarmos quais as contradições existem nas propostas em debate sobre a formação de professores do campo e onde podemos encontrar possibilidades de pontos de apoio que permitem fazer o enfrentamento concreto a uma formação baseada nas diretrizes do capital.

Partimos do pressuposto que a formação de professores do campo não é um fato isolado, não é um fenômeno separado do contexto geral que está inserido o campo. É fundamental considerar os fatores determinantes da economia como ponto de partida para analisar quais são os impactos das políticas do imperialismo no âmbito da educação e como estas rebatem diretamente na formação de professores do campo.

Analisamos as propostas político pedagógicas para formação de professores do campo do MST e do curso de licenciatura plena do campo da UFBA a partir da realidade do sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção vigente em todo o mundo. Sistema esse que se encontra no seu estágio superior, o imperialismo (LÊNIN, 2007), que mantém sob propriedade de uma pequena parcela da sociedade (burguesia) os meios para produzir e reproduzir a vida, ao passo em que a grande maioria da população (trabalhadores) somente resta a venda de sua força de trabalho para sobreviver (MARX, s/d).

Levamos em consideração a caracterização do imperialismo de Lênin (2007), que explica o processo de apodrecimento do sistema e sua incapacidade de desenvolver materialmente a vida da humanidade (TROTSKY, 2003), destruindo a força de trabalho em esfera mundial. Numa ofensiva de ataques às nações e povos por meio das guerras e ajustes estruturais para impor reformas para flexibilização dos direitos trabalhistas e desregulamentação do trabalho, o imperialismo não consegue impor linearmente essas

¹⁰ PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

¹¹ Curso de Pedagogia da Terra também executado via PRONERA.

¹² No período de 1987 a 2006 foi produzida uma dissertação, no ano de 2006 e nenhuma tese. Fonte: www.capes.gov.br. Data acesso: 04 de abril de 2008.

medidas, pois encontra resistência da classe trabalhadora em escala internacional (GLUCKSTEIN, 2007¹³).

As crises cíclicas deste sistema se expressam nas políticas de guerra e destruição de nações soberanas para a apropriação de riquezas naturais e exploração da força de trabalho dos povos (LÊNIN, 2007)¹⁴. Os ajustes estruturais (HAJIME, 2004) e reformas de Estado (TAFFAREL, 1998) buscam modificar as leis para rebaixar as garantias e direitos conquistados pelos trabalhadores a fim de aumentar as taxas de lucro. Isso acarreta diretamente na destruição dos serviços públicos pelo capitalismo trazendo conseqüências destrutivas em todo mundo, seja nas cidades seja no campo.

A concentração de terras, o latifúndio, os assassinatos de camponeses e as políticas de governo são parte do contexto da política imposta pelo imperialismo. É a expressão no campo da tentativa de preservação da propriedade privada que assola milhões de sem terra no Brasil. O que levam os movimentos de luta pela terra e Reforma Agrária intensificarem o combate para conquista de direitos elementares do ser humano. A educação é uma das pautas desses movimentos, pois os dados que analisamos neste trabalho demonstram a situação que está a educação no âmbito do campo e quais as necessidades existentes para que essa situação possa ser superada.

A relação do imperialismo com a questão agrária é, portanto fundamental para entender, explicar e compreender quais os nexos com a formação de professores do campo. Desconsiderar as condições objetivas que vivem os trabalhadores do campo, o sucateamento do ensino público e as propostas pedagógicas em debate acerca da formação de professores são um caminho da pesquisa que pode nos levar a conclusões superficiais, de observação da pobreza sem contribuições concretas para fomentar as elaborações político pedagógicas que buscam formar professores capacitados teoricamente para o enfrentamento com as diretrizes impostas pelo imperialismo.

É no problema da questão agrária que encontramos diagnósticos das conseqüências no campo dessas medidas. Verificamos que ao longo da história a questão agrária no Brasil é tema de muitos confrontos de classe (FERNANDES, 1999), resultado das contradições existentes no modo de produção capitalista. Os conflitos no campo e os dados¹⁵ sociais extremamente desiguais expressam o acirramento de uma luta de interesses opostos, interesses essencialmente de uma luta de classes.

¹³ Revista teórica da Quarta Internacional - A Verdade, nº 52/53, janeiro 2007.

¹⁴ Posfácio de Markus Sokol, ver Lênin (2007).

¹⁵ Segundo fontes do Ministério do Desenvolvimento Agrário (Departamento de Ouvidoria Agrária e Mediação dos conflitos) (DIEESE, 2006, P. 241-253).

Considerando as problemáticas centrais do campo, analisadas a partir dos dados (DIEESE, 2006) do contexto econômico, histórico e social, bem como em consonância com a luta e reivindicações dos trabalhadores camponeses em áreas de Reforma Agrária verificamos ser uma necessidade pesquisar propostas de formação de professores do campo.

A partir dos dados da realidade de 8.679 escolas rurais localizadas em 5.595 assentamentos em 1.651 municípios brasileiros levantados e sistematizados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA (2005) pode-se afirmar que as características centrais das escolas do campo são:

- Problemas de estrutura física: escolas inadequadas ao funcionamento do ensino, ou seja, a maioria das escolas conta com uma sala de aula multisseriada, sem banheiro ou com banheiro precário, cozinha com merenda industrializada, sem biblioteca e materiais didáticos suficientes;
- Problemas Políticos: a maioria dos professores sabe da existência das diretrizes da educação do campo, porém não as conhece; as escolas são mantidas em sua maioria pelas prefeituras, que tem projetos educacionais antagônicos ao projeto do MST; a maioria das escolas oferece apenas alfabetização e o primeiro segmento do ensino fundamental, apresentando grande demanda para os demais níveis de ensino, especialmente para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio;
- Problemas Pedagógicos: a formação inicial de um grande número destes professores é de nível médio, poucos com nível superior em andamento e raros com nível superior. Há deficiência na formação continuada, apesar dos Movimentos realizarem Encontros de Educadores e Formação local em serviço, isso ainda não mostra alterações significativas nem na prática, nem na elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Aponta-se como problema de fundo a falta de uma teoria do conhecimento consistente que oriente a formação dos professores e a prática pedagógica.

Esta situação da educação brasileira, desafio constante para pesquisadores, professores, estudantes e servidores públicos, passa pela necessidade da valorização da escola pública e valorização do magistério. Entretanto, para um correto diagnóstico aliado a uma organização que articule força política para impor as transformações necessárias, é indispensável à apreensão de instrumentos teórico-práticos que viabilizem a correta interpretação dos nexos causais dos fatores históricos envolvidos.

Essas políticas imperialistas não se dão somente no plano geral ocorrem também no particular através de leis para a educação¹⁶ (HAJIME, 2004; FRIGOTTO, 1998) e diretrizes para educação¹⁷ e para formação de professores (TAFFAREL, 1998; SANTOS JÚNIOR, 2005; LOMBARDI, 2005; TRANZILO, 2006) que expressam como devem se organizar o ensino no país e como devem se formar os trabalhadores no Brasil.

Essas medidas no campo educacional direcionam o trabalho pedagógico nas escolas (GENTILI in FRIGOTTO, 1998) e a organização do trabalho pedagógico nos currículos (TAFFAREL, 1998; FREITAS, 2003). Essa influência não é mera medida para alteração curricular, são na verdade imposições da política econômica do imperialismo para formação de jovens e adultos no Brasil, incidindo diretamente nas políticas de educação do campo e formação de professores do campo para atender às demandas do capitalismo.

No capitalismo as idéias dominantes são as idéias do grupo dominante, pois o modo de produção é quem determina a consciência e não o contrário (MARX, 1991). Isso não significa dizer que o homem não possa propor alternativas ou saídas, mas que no fundo estas deverão levar em conta o estágio de destruição das forças produtivas atualmente e sua relação com o modo de produção, visto que do contrário se idealiza uma proposta com base na consciência e não com base na vida material. Portanto, as propostas de formação de professores do campo dos trabalhadores para a escola devem considerar os fatores econômicos da sociedade e suas relações e nexos no âmbito político, histórico e social, para não desviarem-se dos objetivos concretos que pretendem na luta de classes.

A partir desse contexto tanto o movimento de resistência que se dá no campo pelas reivindicações concretas, como nas propostas teórico-metodológicas de ensino que confrontam o sistema capitalista são importantes para a luta dos trabalhadores. Baseamos nossas análises no movimento contraditório dos fenômenos. É na resistência aos ataques do imperialismo que encontramos o ponto de apoio para contribuir teoricamente. Pois consideramos que nada que aconteceu ao longo da humanidade até os dias de hoje fica isento de contradições, que não se expressam na sua essência da forma como se manifestam. Apresentam-se no cotidiano com superficialidade, não sendo percebidas pelo senso comum,

¹⁶ O projeto de lei da Reforma do Ensino Superior, nº 7200/06, apresentado pelo governo federal em junho de 2006 que institui o critério de produtividade para financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior.

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ver Saviani (1997). Decreto nº 6096/07 do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que institui a flexibilização dos currículos e que aumenta em 20% o orçamentos das IFES condicionados à "Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada" (Artigo 2º, Inciso 4), o que acarreta a quebra dos diplomas profissionais e forma jovens profissões.

por uma observação simples dos fatos e fenômenos (KOSIK, 1976). Por isso a necessidade de conhecimento científico para identificar na essência e no movimento do desenvolvimento dos fenômenos as problemáticas centrais, inclusive explicando porque os fenômenos aparecem dessa forma, superficialmente.

Para adentrar no tema da educação do campo fazemos um recorte para a questão agrária analisando o desenvolvimento da luta pela terra no Brasil e as reivindicações atuais dos movimentos de luta por Reforma Agrária. Reivindicações essas que se expressam a partir das lutas e são sistematizadas em iniciativas das próprias organizações camponesas em encontros regionais e nacionais que deliberam sobre as necessidades do movimento, elaborando uma plataforma de luta. A educação e a formação de professores do campo é uma reivindicação que visa contribuir com a alfabetização, escolarização e formação política de novos militantes. É um passo na luta por direitos dos camponeses para acessar o conhecimento produzido ao longo da humanidade. Conhecimento este que vem sendo negado a cada dia que passa nas escolas seja através da falta de condições para estudar, seja no sucateamento das condições de trabalho dos professores e na falta de vagas para todos aqueles que têm o direito a estudar, seja na organização do trabalho pedagógico a partir da lógica da escola capitalista de negar os conteúdos. Essa exigência dos movimentos camponeses incide diretamente nas universidades públicas, exatamente pela sua função, articulando ensino, pesquisa e extensão e essencialmente pela necessidade das instituições de ensino superior públicas cumprir seu papel de formar profissionais (CARVALHO, 2003).

Reconhecendo a importância da luta de resistência ao imperialismo no Brasil e no mundo, visualizamos o MST como um movimento importante para a luta da classe trabalhadora no Brasil, que expressa a aspiração dos oprimidos no campo por justiça e condições de vida digna, exige Reforma Agrária para terem o direito a trabalhar na terra.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para realização desta pesquisa utilizamos a teoria do conhecimento que permita analisar a essência do movimento de desenvolvimento dos fenômenos, para buscar nas relações e nexos do atual modo de produção as explicações e proposições necessárias para uma análise dos fenômenos a partir de uma totalidade (KOSIK, 1976).

Partimos da compreensão que o conhecimento científico não é algo estático e sim dinâmico e a ciência não cumpre o papel de apenas analisar os fenômenos isoladamente, ou apenas dar explicações. A ciência tem o papel de identificar a verdadeira causa dos problemas escondidas na forma aparente que a realidade aparece às percepções humanas. Sem esse objetivo a ciência não teria sentido de existir. Marx chamava a atenção para o objetivo da ciência afirmando “... e toda a ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.” (ANDERY, 2001).

Utilizamos o método dialético para compreender o real concreto a partir do desenvolvimento da ação humana e suas relações, pois é através deste que temos condições de desvendar a realidade e a forma oculta que esta se apresenta.

... o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz. (ANDERY, 2001, p. 413)

Segundo Engels (s/d) a teoria não é um dogma e sim um guia para ação, ela permite ao homem analisar a realidade na sua essência e desvendar as formas ocultas que esta se apresenta. A teoria do conhecimento é a expressão do concreto no pensamento, é a elaboração científica da prática social dos homens num determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas. A teoria, portanto, orienta a ação do homem nas suas relações com o próprio homem e com a natureza.

Para analisar o conteúdo das propostas de formação de professores do campo se faz necessário compreender em que contexto está inserido essas propostas, quais os nexos e relações do modo de produção e a questão agrária. Compreendemos dialeticamente essas relações, pois não há isolamento dos fenômenos, tampouco há um conceito acabado das coisas. Para uma análise científica, ou seja, que capte as causas e efeitos do desenvolvimento das coisas é preciso fazer a verificação na raiz dos problemas.

Dessa forma podemos identificar as contradições existentes nas proposições para formação de professores do campo e apontar alguns caminhos que podem contribuir na

elaboração de superações. Por isso partimos do geral (imperialismo) para o particular (a questão agrária) até o singular (a formação de professores do campo) para entender quais são as determinações históricas presentes nestas proposições.

O geral no homem é o fato de que ele é um ser vivo, que vive em sociedade, que sua essência é determinada pelas relações de produção correspondentes... o resultado do que acaba de ser dito é que o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares (coisas, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete (CHEPTULIN, 1982, p. 194-195).

Para melhor compreender os nexos, relações e desenvolvimento histórico do objeto desta pesquisa nos apropriamos de categorias. Isso nos permite uma rigorosidade no trabalho científico a fim de desvendar a lógica interna e determinações externas na formação de professores do campo. As categorias são instrumentos diretamente ligados à prática social, portanto relacionada diretamente com o modo de produção existente em determinado estágio de desenvolvimento da história.

Assim, sendo um produto da atividade cognitiva, as categorias refletem as particularidades dos estágios do conhecimento no próprio momento em que elas se forma e, por meio de relações necessárias surgidas entre ela – as leis do movimento do conhecimento do inferior ao superior, as leis do funcionamento e do desenvolvimento do pensamento; estando ligadas à prática, que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e as relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade – as categorias refletem, de uma maneira ou de outra, as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática (CHEPTULIN, 1982, p. 141).

Estas categorias nos permitirão verificar as nuances internas dos fenômenos, o porquê de propostas diferentes para formação de professores do campo. Sem isso identificaríamos na aparência os conceitos dos projetos político pedagógicos, não desvendando realmente o porquê da existência destes e os antagonismos. A teoria do conhecimento nos permite identificar categorias principais para analisar o real concreto.

Utilizamos as categorias da totalidade e contradição como mediações necessárias para compreender o real e analisar as propostas. A totalidade não como o conjunto ou soma dos fenômenos por si só, mas como expressão das relações de produção existente no sistema capitalista, as leis e determinações internas e externas do movimento dos fenômenos.

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a

compreensão dos processos evolutivos da realidade. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante (KOSIK, 1976, p. 41).

E a contradição como categoria presente nos acontecimentos da humanidade, como unidade e oposição. A questão não é as coisas serem certas ou erradas, mas o simples fato de se desenvolverem de acordo com a lógica da existência de pólos opostos, que se ligam um pelo outro e ao mesmo tempo se opõem. A análise dialética da história permite verificar que a unidade dos contrários no desenvolvimento dos fenômenos é o impulsionador das descobertas. O homem vive em condições pré-determinadas pela história, mas ele é o próprio elemento que pode alterar algo já configurado, pois em que pese essas determinações, foi o próprio homem que ergue a sociedade atual. O homem é sujeito histórico não pela sua consciência, mas pelo sua relação com outros e a natureza através do trabalho. Portanto, é o fator que pode modificar a natureza e as relações de produção. Kuenzer (apud FRIGOTTO, 1998) destaca que *“por isso a pesquisa deverá buscar captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários...”*. Não há nada estático ou linear e sim em constante mudança e alteração.

A modificação das coisas é, pois, a consequência de seu caráter contraditório. Em outros termos, a contradição é a fonte do movimento e da vitalidade; *“... é apenas na medida em que alguma coisa comporta em si uma contradição que ela se move; que ela possui um impulso, uma atividade”* (CHEPTULIN, 1982, p. 28).

A partir destes pressupostos teórico-metodológica utilizamos a técnica de análise de conteúdos para verificar nos documentos do MST e da UFBA o conteúdo das propostas para formação de professores do campo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para analisar o conteúdo de documentos verificando os fatores internos, o que dizem os documentos e os fatores externos, ou seja, as determinações históricas e o contexto no qual se insere os documentos. Portanto, faz-se necessário um referencial teórico para fazer inferências sobre o conteúdo analisado. Triviños (1987) destaca que *“... não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias, que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens”*. Complementando o autor acima Mynaio (1994) destaca:

Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*,

indo além das aparências do que está sendo comunicado. (MYNAIO, 1994, p. 74)

É necessário, portanto seguir um caminho rigoroso e metodológico que possibilite a compreensão da totalidade dos fenômenos intrínsecos aos documentos analisados. Triviños (1987, p. 161-162) assinala três etapas necessárias para o trabalho da análise de conteúdo:

- Pré-análise: compreende a organização dos materiais a partir do problema da pesquisa;
- Descrição analítica: estudo aprofundado do conteúdo a partir do referencial teórico estabelecido na pesquisa elencando a classificação e as categorias;
- Interpretação referencial: inferência a partir do referencial teórico considerando as relações e nexos do geral, particular e singular e as *“vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades”*.

Realizamos, portanto uma pesquisa documental, possibilitando chegar a conclusões teóricas sobre a formação de professores do campo. Sobre a pesquisa documental Gil (1991) enfatiza que *“vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa”*.

Partimos do geral, o imperialismo – fase superior do capitalismo, a partir das contribuições de Lênin (2007) para contextualizar as propostas analisadas a partir das relações de produção do capitalismo, seguindo para o particular, a questão agrária (STÉDILE, 2005) fazendo um recorte acerca da situação histórico e atual do campo brasileiro, chegando ao singular, a formação de professores do campo, analisando o conteúdo das propostas do MST (2005)¹⁸ e da UFBA¹⁹, nos permitindo elaborar contribuições teóricas que sejam úteis aos projetos em andamento.

¹⁸ Dossiê MST Escola – documentos e estudos 1990 – 2001, caderno de educação nº 13, organização: setor de Educação do MST, produção: ITERRA. 2ª edição, setembro de 2005.

¹⁹ Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo por área de conhecimento, para formação de professores que atuam na educação básica em escolas do Campo – edital de convocação de 03/10/2006, MEC / SESU / SECAD

2 IMPERIALISMO FASE SUPERIOR DO CAPITALISMO

Neste capítulo procuramos identificar as contradições da situação atual do sistema capitalista, na sua fase superior o imperialismo, para compreender as relações e nexos com a formação de professores do campo. Não é nosso objetivo fazer uma análise aprofundada do imperialismo, nem levantar “novas” teses sobre o atual estágio capitalista, mas explicitar o desenvolvimento deste e as contradições inerentes ao modo de produção da propriedade privada dos grandes meios de produção tendo como fonte bibliográfica os escritos de Lênin sobre o momento da passagem do capitalismo para o imperialismo.

Escrito na primavera de 1916, O Imperialismo – fase superior do capitalismo é extremamente atual para todo o movimento operário e camponês no mundo. Lênin o escreve no exílio e, mesmo com toda a censura da época, consegue transmitir aos trabalhadores o momento de transformação do capitalismo em imperialismo a partir das condições objetivas da época. É um livro que mantém a defesa da revolução proletária como resposta dos trabalhadores às guerras imperialistas seguindo o conteúdo essencial do Manifesto de Basiléia²⁰. Lênin se baseia no livro do economista inglês J. A. Hobson que traz elementos sobre o imperialismo, utilizando-os a sua maneira de ver a situação, ou seja, como elemento teórico para a revolução proletária. De lá para cá a situação piorou consideravelmente (mais guerras, mais ataques aos direitos e conquistas, a fome assola países inteiros, como na África, grandes monopólios controlam a produção de mercadorias e seus preços, por exemplo, o petróleo, a especulação rege todo o sistema financeiro mundial, etc). Os fatos da realidade comprovam as teses de Lênin sobre a necessidade de se imprimir uma força organizada contrária a esse sistema sem capitular às pressões do imperialismo.

Consideramos importante partir das análises de Lênin sobre o imperialismo pelo fato deste ter sido um dos grandes teóricos do processo revolucionário que há 91 anos sacudiu o mundo. A Revolução Russa em 1917 foi o grande acontecimento da história no século 20 que impulsionou em todo o mundo a luta dos trabalhadores para defender direitos e ampliar conquistas, buscando superar o modo de produção da propriedade privada dos meios de

²⁰ Manifesto de Basiléia: manifesto aprovado no final de 1912 na cidade de Basiléia na Suíça pela Internacional Socialista que reunia as principais correntes revolucionárias marxistas. O manifesto tinha como princípio a posição contra a guerra em 1914, mas as tendências oportunistas levaram a falência da 2ª Internacional ao trair o manifesto e se posicionar pela guerra imperialista (1ª guerra mundial), alinhando-se às burguesias nacionais. Lênin e Trotsky, na Rússia, e Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht, na Alemanha resistem a essa posição. Em 1917 quando da tomada do poder pelos bolcheviques dirigidos por Lênin, confirmando a previsão que a guerra poderia trazer em seu bojo a revolução socialista, surgem as bases para construção da Internacional Comunista (3ª Internacional) em 1919. Ver LÊNIN (Idem, p. 153).

produção. A Revolução Russa não aconteceu sem contradições e foi uma das experiências essenciais para a luta internacional dos trabalhadores para a derrubada do capitalismo.

Lênin caracteriza o imperialismo como um momento de “*guerras e revoluções*”, visto o estágio de apodrecimento que esse sistema chegou e as possibilidades da revolução proletária. A fonte que tem como base para analisar esse estágio do capitalismo parte das condições materiais da vida social, não de dados isolados, e sim de todo o conjunto dos dados sobre a essência da economia.

Para ilustrar essa situação objetiva há que colher não exemplos e dados isolados (a extrema complexidade dos fenômenos da vida social permite encontrar sempre tantos exemplo ou dados isolados quanto se queira para confirmar seja que hipótese for), mas todo o conjunto dos dados sobre os fundamentos da vida econômica de todas as potências beligerantes e do mundo inteiro. (LÊNIN, 2007, p. 12)

Lênin analisa o capitalismo a partir da base teórica do marxismo, como um instrumento para compreender o desenvolvimento de um sistema que alcançou todo o planeta e não existe apenas em um país ou outro. Considerar o desenvolvimento do capitalismo apenas em um país é abandonar a referência teórica que explica como, em todo mundo, a situação da classe trabalhadora, seja da cidade ou do campo, são das mesmas mazelas; é abandonar as possibilidades práticas de se transformar a realidade e a própria revolução proletária mundial. Há que se considerar o desenvolvimento de cada país à luz do desenvolvimento geral da luta de classes no mundo, dentro disso podemos analisar as conquistas, ataques e tentativas de destruição da humanidade a partir das contradições existente no próprio sistema e tirar conclusões do que acontece em cada nação e povo. Dessa análise partimos para entender a questão agrária no Brasil, a situação do campo, suas contradições e as propostas de formação de professores do campo dos movimentos de luta.

Essa passagem de uma fase a outra no sistema capitalista é causada pelo próprio desenvolvimento do capitalismo. Num determinado momento o capitalismo transforma, a partir das contradições, a livre concorrência em monopólios capitalistas. É a fusão do capital industrial com o capital bancário que gera o capital financeiro num determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que como consequência traz outros desenvolvimentos em escala mundial da produção, inclusive traz consequências no próprio seio do movimento operário e suas organizações.

O imperialismo surgiu como desenvolvimento e desdobramento direto das características fundamentais do capitalismo e geral. Mas o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se em

sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram, em toda linha, os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral. O monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência. A livre concorrência começou a transformar-se, diante dos nossos olhos, em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo, a seguir, a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que, de se seio, surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trustes e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam bilhões (Idem, p. 103).

Neste clássico Lênin explicita de forma veemente as divergências com Kautsky²¹ e os revisionistas do marxismo, que traíram o movimento operário internacional apoiando a burguesia imperialista no 1ª guerra mundial e considera vital o combate contra estes que tentam a todo instante desviar a luta inevitável dos trabalhadores contra o imperialismo. Isso demonstra a atualidade deste livro, pois encontramos hoje tantos revisionistas como ontem, que com propostas mirabolantes buscam a “humanização do capitalismo”, seja enganando os trabalhadores em governos, sindicato ou partidos (guardadas as diferenças entre estes) seja iludindo a classe através de propostas educacionais onde “gritam” o socialismo como objetivo, mas desconsideram as condições concretas que estão as escolas públicas e as condições de trabalho dos professores, por exemplo.

O movimento proletário revolucionário, em geral, e o movimento comunista, em particular, que crescem em todo o mundo, não podem dispensar a análise dos erros teóricos do “kautskismo” e o seu desmascaramento. Isto é tanto mais necessário na medida em que o pacifismo e a “democracia” em geral – que não se reivindicam do marxismo, mas que, exatamente como Kautsky e seus seguidores, escondem a profundidade das contradições do imperialismo e a inevitabilidade da crise revolucionária que este engendra – continuam sendo corrente que ainda se encontram extraordinariamente espalhadas em todo o mundo. A luta contra tais tendências é obrigatória para o partido do proletariado, que deve tirar da influência da burguesia os pequenos proprietários que ela engana e os milhões de trabalhadores cujas condições de vida são mais ou menos pequeno-burguesas. (Idem, p. 15)

Todo o falatório em defesa da revolução socialista pelos revisionistas era um obstáculo para Lênin, pois na prática essas tendências revisavam a análise marxista da situação do

²¹ “Karl Kautsky (1854-1938): um dos principais dirigentes da social-democracia alemã e da 2ª Internacional. Social-democrata desde 1879 ligou-se a Engels durante sua estada na Inglaterra. Combateu o revisionismo de Bernstein, o que o tornou o principal dirigente da social-democracia alemã na primeira década do século 20. Editou os últimos textos de Karl Marx (Teoria da Mais-Valia) entre 1905 e 1910. Com a 1ª Guerra Mundial, evolui para posições pacifistas, sobre as quais fundou o Partido Social-Democrata Independente, em 1917, de orientação centrista. Hostil à Revolução de Outubro, retorna à social-democracia oficial em 1922. Trotsky o considerava o símbolo do centrismo e do pedantismo pseudomarxista.” (Idem, p. 10)

capitalismo e de fato alinhavam-se às burguesias nacionais tão logo a situação acirrava-se. São os revisionistas que ao falar como representantes dos trabalhadores jogavam-nos na confusão completa e numa aliança com setores burgueses, destruindo a independência da classe. Lênin considerava que todo o lucro dos capitalistas “*permite subornar os dirigentes e a camada superior da aristocracia operária.*”.

Lênin traz com clareza uma resposta concreta contra os revisionistas atuais, pois enfatiza que a perspectiva de uma sociedade socialista passa essencialmente pela compreensão das bases estruturantes do capitalismo na sua fase superior, o imperialismo, ou seja, é preciso conhecer o modo de produção da propriedade privada nas suas íntimas relações para realmente enfrentá-lo. O combate aos revisionistas é portanto um elemento imprescindível para ajudar as massas a não se orientarem por idéias “fantásticas” e “novas”. As tarefas práticas dos revolucionários é ajudar o movimento operário a derrubar o regime da propriedade privada a partir da organização da classe trabalhadora.

Sem ter compreendido as raízes econômicas desse fenômeno, sem ter conseguido ver a sua importância política e social, é impossível dar qualquer passo para o cumprimento das tarefas práticas do movimento comunista e da revolução social que se avizinha (Idem, p. 17).

Retomando um pouco para compreender a história da luta de classes, como aborda Lênin, podemos elencar alguns elementos básicos da sociedade capitalista. No capitalismo as relações de produção são baseadas na propriedade privada dos grandes meios de produção onde através da exploração da força de trabalho humana uma classe minoritária, os capitalistas, extraem a mais valia, acumulando capital. O acúmulo de capital gerada por essa exploração adquire valor quando as mercadorias produzidas pelos trabalhadores são consumidas no mercado. Essa situação contraditória que ao longo da humanidade geraram diversos conflitos caracteriza-se pelo fato de existir uma luta de interesses opostos, a luta de classes, que Marx caracterizou como o motor da história.

Até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, 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 suas classes em luta. (MARX, 1953, p. 22)²².

²² MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas v. 1: 22. Editora Alfa e Ômega, publicação Instituto Marxismo-Leninismo da URSS, 1953.

A luta de classes desenvolve-se num determinado contexto do desenvolvimento das forças produtivas em cada época da humanidade. Ela se caracteriza como luta de classes a partir do momento que os trabalhadores saltam do estágio inicial de luta contra o patrão para o estágio onde se reconhece como classe explorada, passando ao combate contra os exploradores.

A luta dos operários se converte em luta de classe só quando os representantes avançados da classe operária de um país adquirem consciência de que formam uma classe única e empreendem a luta não contra patrões, mas contra toda a classe capitalista, contra o governo que apóia a essa classe (HARNECKER, 1983, p. 184).

Como afirmou Marx, a luta de classes é o motor da história, mas essa história não é algo imutável nem construído de um dia para o outro. A história é inacabada, portanto passível de ser modificada, mas ela também já existe independente da vontade dos homens. Por isso Marx (1978, p. 329) afirma que *“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”*

Lênin ao elaborar suas formulações sobre o imperialismo o faz considerando o conhecimento produzido anteriormente sobre o capitalismo. É incoerente elaborar sobre uma determinada época sem considerar as origens de todo o sistema de produção e sem fazer uma pesquisa do que já foi produzido sobre o objeto em estudo. Isso se faz necessário para tecer as críticas pertinentes aos trabalhos científicos que trazem lacunas, principalmente quando tratamos de lacunas cruciais para a luta da classe trabalhadora. Os escritos de Lênin seguem a mesma lógica de Marx, pois tratam de elaborações teóricas em favor de uma classe contra a outra, são documentos teóricos, históricos, políticos, econômicos e programáticos que ajudam a luta do operariado internacionalmente. Portanto há que se considerar a história anterior ao período que se tem a intenção de produzir conhecimento científico e desta chegar às conclusões práticas.

Marx (1983) trata das conclusões gerais que chegou ao analisar a história da humanidade até o capitalismo.

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu

ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 24)

No desenvolvimento da humanidade o homem contrai relações pré-estabelecidas, mas não insubstituíveis, pois as contradições do modo de produção gera entraves que podem ser alterados vistos as condições materiais existentes em determinado período histórico. Essas contradições abrem as possibilidades de transformação concreta das relações de produção, é o período de revoluções sociais.

Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existente, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. (Idem, p. 24-25)

Estas contradições do modo de produção capitalista desenvolvem-se no tempo histórico de cada época e cria o germe necessário para a alteração da estrutura deste sistema. As forças produtivas criam as condições objetivas para superar essa contradição e o acirramento da luta de classes aumenta ou diminui de acordo com a correlação de forças das principais classes da sociedade: burgueses e proletários. Marx considera essa fase como a “pré-história da sociedade humana”, afirmando que o fim do capitalismo encerra a destruição do homem pelo próprio homem através da exploração da força de trabalho. No período que Lênin escreve o imperialismo fase superior do capitalismo ele analisa a passagem do capitalismo para o imperialismo, como o último estágio de desenvolvimento deste sistema, mas não sem existir uma força contrária e organizada que possibilite a transformação real do modo de produção da propriedade privada.

O capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados”. A partilha desse “saque” efetua-se entre duas ou três potências armadas até os dentes, três aves de rapina (Estados Unidos, Inglaterra e Japão) que dominam o mundo e arrastam todo o planeta para sua guerra pela partilha do seu saque. (LÊNIN, 2007, p. 13)

Lênin caracteriza essa época como em plena 1ª Guerra Mundial (guerra de rapina) e às vésperas da Revolução Russa de 1917 quando sob a direção dos bolcheviques²³ os operários e camponeses tomam o poder. A análise científica que faz remete a conclusão que é necessária

²³ Bolcheviques: ala do Partido Social Democrata Russo constituída em 1905 a partir de uma cisão no seio do partido entre dois setores, os Bolcheviques (maioria) e Mencheviques (minoria), por conta de divergências acerca da concepção do partido.

uma força organizada dos trabalhadores (proletários e camponeses) para dar início ao fim desse sistema.

A fusão do capital industrial com os bancos forma o capital financeiro e impõe aos povos do mundo a lógica do capitalismo em qualquer país em qualquer cidade. Essa transformação se dá pelo fato da livre concorrência criar em si uma contradição, pois a produção já não era consumida à proporção que era anteriormente, ou seja, o acúmulo de capitais pelo consumo de mercadorias (geração de mais valia) era limitado. Acontece que numa sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção esse consumo torna-se restrito a uma pequena parcela da população mundial, em detrimento de uma ampla maioria que não consegue consumir estes produtos. Essa contradição gera um excedente cada vez maior de produtos que, ao não ser consumido, não possibilitam gerar valor, ou seja, não há a acumulação de capital da forma como no início do capitalismo acontecia. Situação que leva o sistema capitalista a passar por crises e diminuição das taxas de lucro. Por isso a grande massa de capitais acumulados precisava ser valorizada sob outras formas disfarçadas que permitissem acumular capital pela exploração da força de trabalho, a saber, a especulação financeira. A superação da crise capitalista na fase imperialista não se dá mais como no início do capitalismo com o aumento da produção, mas pela destruição da força de trabalho. A constituição de grandes monopólios permitia aos capitalistas controlar todas as formas da produção de mercadorias, desde a retirada da matéria prima da natureza, a produção e circulação das mercadorias.

A fusão do capital bancário e do capital industrial como capital financeiro foi analisada por Lênin como uma das principais características do imperialismo. Hoje, a dominação do capital financeiro toma a forma concreta da ditadura do imperialismo estadunidense em todo o mundo, da ditadura da taxa de rentabilidade dos investimentos, sustentada em grande medida pela destruição das forças produtivas, a começar pela força de trabalho do operário. As instituições internacionais, o FMI, o Banco Mundial, o Mercosul, a União Européia, o Banco Central Europeu e o euro só existem para garantir a estabilidade do valor dos fundos de investimento e quebrar os obstáculos à pilhagem e à super-exploração (a começar pela própria existência das nações). (GLUCKSTEIN, in A VERDADE, 2007, p. 14)

Essa transformação vem acompanhada de um período de guerras e tentativa de redução do valor da força de trabalho, permitindo aos imperialistas aumentar as taxas de lucro. Por via da desregulamentação do trabalho, da desindustrialização e de reformas estruturantes nos Estados ao longo do mundo o capitalismo inicia uma fase de destruição das forças produtivas. Trotsky trata esta questão como uma situação insustentável para a classe

trabalhadora em todo o mundo remetendo a necessidade da revolução mundial do proletariado para por fim a esse sistema de produção.

A premissa econômica da revolução proletária já alcançou há muito o ponto mais elevado que possa ser atingido sob o capitalismo. As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais a um crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. Os governos, tanto democráticos quanto fascista, vão de uma bancarrota a outra. (TROTSKY, 1979, p. 73)

Nos primórdios do capitalismo, quando era possível o desenvolvimento das forças produtivas, os bens produzidos traziam uma elevação do nível de vida da população mundial, ainda que com desigualdades no consumo desses bens. Acontece que ao entrar na sua era superior, o imperialismo, o capitalismo inicia um processo de destruição em massa das forças produtivas. Uma destruição proveniente da sua impossibilidade de desenvolver as forças produtivas, de fazer elevar o nível de toda a humanidade, levando esta ao caminho da barbárie. Mas o próprio sistema busca incessantemente uma saída para estas crises de ajustes estruturais, privatizações, destruição das nações, guerras, desindustrialização, valorização de capitais no sistema financeiro especulativo e na redução da força de trabalho do homem. No entanto, essa situação não acontece sem uma resistência dos trabalhadores que lutam diariamente para preservar suas organizações em busca de melhorias de vida.

Nestas condições em que, em escala mundial, o regime baseado na propriedade privada dos meios de produção precipita a humanidade em um futuro sombrio de guerras, de decomposição dos estados, das nações, da democracia e das forças produtivas, a independência da classe operária é o ponto de partida para qualquer política de defesa e de reconquista da civilização humana e da democracia. (GLUCKSTEIN, in A VERDADE, 2007, p. 14)

Aparentemente em todo o mundo a situação aparece como um caos insubstituível. São guerras, fome generalizada, epidemias, enfim destruição da natureza e do homem como forças produtivas. Mas a luz de um referencial teórico para analisar esse “caos” percebe-se que tudo está exatamente organizado pelo capital. Por isso Lênin qualifica o imperialismo como “parasitário”, em “estado de decomposição” e no alvorecer do século 20 ele coloca a necessidade da revolução proletária como a alternativa para dar um basta neste regime. A experiência da Revolução Russa, portanto é um ponto de apoio para a luta hoje em todo o mundo e para as tarefas do futuro, mesmo com teóricos e dirigentes do movimento operário “olharem-na pelo retrovisor”, como algo que aconteceu e precisa ser esquecido.

Certamente 2008 não é igual a 1917, as situação mudou, mas as condições deterioraram ainda mais. Por isso que a situação atual pode e deve ser explicada à luz dos escritos de Lênin, pois a era imperialista não acabou, pelo contrário, as guerras aumentam, a fome e as epidemias se alastram pelo mundo, o desemprego cresce assustadoramente.

Os dados das instituições internacionais do próprio capitalismo demonstram o estágio de apodrecimento deste sistema. A indústria de armamentos, no geral a economia de guerra, cresce de forma abrupta, os gastos militares cresceram 37%, chegando à cifra de 1,204 trilhão de dólares, e só os Estados Unidos fazem 47% desse gasto. 2% dos adultos mais ricos do planeta possuem mais da metade da riqueza mundial, 1% dos adultos mais ricos são donos de 40% dos ativos mundiais, e 10% dos adultos mais ricos possuem 85% da riqueza. Do outro lado, metade da população adulta mundial possui apenas 1% do capital do planeta. De fato há uma concentração das riquezas mundiais por uma pequena parcela de pessoas enquanto a outra ampla maioria vive em situação de extrema de pobreza.

Essa contradição gera uma situação desagregadora nos países, principalmente na classe trabalhadora, onde segundo dados da OIT²⁴ em 2006 cerca de 195,2 milhões de pessoas em todo o mundo se encontravam desempregadas e 1,37 bilhões de pessoas (47,4%) não têm salário suficiente para sair da miséria, pois ganham menos de dois dólares por dia (OESP²⁵, 25/01/08).

Esses dados revelam que na cidade e no campo uma parcela significativa de pessoas passa por privações, sendo-lhes negadas as condições mínimas para viver. São milhares de trabalhadores que não conseguem trabalho e passam a viver miseravelmente ou trabalham precariamente e buscam se organizar para melhorar seu nível de vida.

Essa situação se desenvolve na luta existente entre interesses opostos, de um lado os proprietários dos meios de produção de outro os que só têm a força de trabalho para vender. O impasse é tamanho que o imperialismo caracteriza-se por uma época de “guerras e revoluções”. Por isso Lênin destaca como necessário a luta organizada da classe operária contra o imperialismo e a preservação de sua independência de classe nesta batalha, visto que este não é capaz mais de desenvolver a vida no mundo e só sobrevive à custa da destruição em massa, principalmente da classe trabalhadora.

A análise que Lênin faz do imperialismo vai guiar sua política de independência entre fevereiro e outubro de 1917. A clara compreensão de que o capitalismo, uma vez chegado à sua fase imperialista, já não era capaz de desenvolver as forças produtivas, de que só poderia sobreviver como modo de produção à custa do apodrecimento das forças produtivas, de sua

²⁴ Organização Internacional do Trabalho.

²⁵ Jornal O Estado de São Paulo.

decomposição, caracteriza a época, disse Lênin, “*das guerras e revoluções*”. (GLUCKSTEIN, in A VERDADE, 2007 p. 19-20)

A partir dessa realidade verificamos que compreender e explicar a questão agrária é compreender em que tipo de sistema de produção está inserida e a partir daí ajudar o movimento dos trabalhadores na busca por saídas para a melhoria da vida dos camponeses, contribuindo para a luta da superação do modo de produção vigente. Saída esta que se fortalece a partir da constituição dos trabalhadores como classe para si, construindo suas próprias organizações de forma independente, seja na cidade seja no campo. Saída que só acontecerá concretamente e na sua totalidade com a derrubada do regime da propriedade privada e que podem ser alimentadas a cada luta travada, a cada escola pública mantida em funcionamento, a cada terra utilizada para o bem comum, para as necessidades da maioria oprimida.

As contradições existem também no próprio seio do movimento operário. Os capitalistas, com a apropriação das riquezas, utilizam de táticas para cooptar setores dirigentes para favorecer as políticas imperialistas. Isso não é novo, tanto é que desde Marx o combate aos oportunistas e revisionistas é um fator determinante na luta anti-capitalista. Lênin retrata sobre a necessidade de combater os que desviam concretamente da teoria marxista em nome de uma suposta saída através das posições da burguesia.

É evidente que tão gigantesco superlucro (visto ser obtido para além do lucro que os capitalistas extraem dos operários de seu “próprio” país) permite subornar os dirigentes e a camada superior da aristocracia operária. Os capitalistas dos países “avançados” os subornam efetivamente, e fazem-no de mil e uma maneiras, direta e indiretas, abertas e ocultas. (LÊNIN, 2007, p. 17)

Lênin faz uma dura crítica à direção da 2ª Internacional que se posiciona ao lado dos imperialistas na primeira guerra mundial, traindo assim as bases e princípios firmados no Manifesto de Basiléia (Idem, p. 153). Esse alerta é extremamente necessário para compreender as contradições dos discursos radicais e a capitulação completa na prática das direções auto-intituladas revolucionárias.

No Programa de Transição Trotsky caracteriza o fator das direções como o entrave ao processo revolucionário, visto que as condições objetivas para a revolução já existem e começam a perecer.

Os falatórios de toda a espécie, segundo os quais as condições históricas ao estariam “maduras” para o socialismo, são apenas produto da ignorância ou de um engano consciente. As premissas objetivas da revolução proletária não estão somente maduras: elas começam a apodrecer. Sem a vitória da revolução socialista no próximo período histórico, toda a civilização

humana está ameaçada de ser conduzida a uma catástrofe. Tudo depende do proletariado, ou seja, antes de mais nada, de sua vanguarda revolucionária. A crise histórica da humanidade reduz-se à crise da direção revolucionária. (TROTSKY, 1979, p. 74)

Nos dias de hoje esse problema das direções ainda persiste? Sim, e de forma mais contundente e necessária para o imperialismo. Mesmo com todo o desinvestimento no setor produtivo em nome da aplicação de capitais nos mercados financeiros (bolsas) buscando valorizar capital através da especulação, mesmo com o aumento drástico do desemprego em todo o mundo, com todo o arrocho nos salários como forma de diminuir o valor do custo da força de trabalho, a ditadura dos juros, contra-reformas e as guerras o imperialismo não consegue sair das sucessivas crises. Por isso precisa de aliados na própria classe trabalhadora para tentar convencer os trabalhadores da necessidade de se implementar políticas de ajustes estruturais que visam exclusivamente à retirada de direitos. Defendem a formação e manutenção de Tratados de Livre Comércio para abrir os mercados de nações soberanas para utilizar mão de obra barata e poder concretizar a mais valia através do consumo das mercadorias (GLUCKSTEIN, 2007).

Em sindicatos, partidos, entidades estudantis, nas universidades o imperialismo seja de forma disfarçada, oculta, seja de forma aberta, escancarada consegue direta ou indiretamente aliados às suas políticas de destruição. Nas universidades, por exemplo, intelectuais e teóricos admitem essa situação como algo natural, outros até constataam as desigualdades, mas de fato não relacionam as causas da miséria de milhões de pessoas ao apodrecimento do sistema baseado na apropriação privada dos meios de produção. Essa concepção traz de maneira superficial alternativas de superação ao estado degradante que vive os povos em todo o mundo.

O imperialismo utiliza de novos termos para implementar antigas formas de desintegração das forças produtivas. A globalização, por exemplo, é um novo nome para um velho sistema, que visa apenas aprofundar a exploração da força de trabalho. Isso acontece num momento de franca decomposição das forças produtivas a nível mundial, onde o imperialismo não é capaz de superar a crise da queda acentuada das taxas de lucro. Portanto, tem-se a necessidade de incorporar tudo aquilo que resiste à tentativa de submeter às ordens do sistema capitalista, a saber, a classe trabalhadora, que luta para livrar-se da exploração secular da sua força de trabalho. A chamada “nova ordem mundial”, a “governança mundial” é o caminho de integração do movimento operário e suas organizações para o imperialismo quebrar as barreiras estabelecidas pela classe trabalhadora nos países (direitos trabalhistas).

Emerge, então, o dispositivo da “nova ordem mundial”, também conhecido por globalização, com suas instituições econômicas – Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – e de integração regional – União Européia, Nafta (Tratado de Livre Comércio da América do Norte), Apec (equivalente para a Ásia-Pacífico), Mercosul. “Estas instituições da globalização anexam a velha ONU remoldada e ainda se implicam na “reforma” da Organização Internacional do Trabalho, cujas convenções são um estorvo à tão buscada flexibilização geral dos direitos trabalhistas” (SOKOL, in LÊNIN, 2007, p. 193)

É uma tentativa do próprio capitalismo de encobrir a sua verdadeira face. Visam associar “todos” – patrões, trabalhadores, ONGs, governos, instituições bancárias mundiais, etc. – como membros da “sociedade civil” a tentar resolver os problemas das crises do sistema capitalista. O que na verdade é a tentativa de resolver como manter taxas de lucro em determinado nível a fim de sustentar a propriedade privada dos meios de produção. Essa nova nomenclatura expressa apenas uma mudança de nome para manter a antiga exploração da força de trabalho.

Outro termo utilizado constantemente hoje é o neoliberalismo, principalmente por setores que se reivindicam a “esquerda revolucionária”. A teoria liberalista remonta ao pensamento liberal em matéria de economia desde o fim do século 18 e início do século 19 “como produto da consciência da emergência do modo de produção capitalista como modo de produção dominante” (CISE, in A VERDADE, 2006, p. 142). É a necessidade do capitalismo na sua fase ascendente de se consolidar como sistema de produção colocando o mercado acima de tudo o que estivesse concebido na sociedade, nada poderia ser obstáculo ao desenvolvimento do mercado. Inclusive os Estados cumpriam o papel de apenas ajudar a manutenção do mercado quebrando todas as barreiras que entrassem o seu desenvolvimento. Um fator determinante na elaboração desta teoria é o caráter científico das elaborações dos principais teóricos liberais (os quais Marx considerava os “clássicos”) para compreender a dinâmica do capitalismo e a sua principal fonte de riquezas: o trabalho, em especial a divisão do trabalho. A lei do valor deste trabalho no mercado para determinar o valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho necessária à sua produção. Marx parte dessa análise da dinâmica do capitalismo, mas vai além e desvenda o que estes clássicos ocultavam que é a própria natureza do enriquecimento do modo de produção capitalista, que é a exploração da força de trabalho do homem. As novas teorias sobre um neoliberalismo abandonam o caráter científico do desenvolvimento do capitalismo afirmando que as crises de mercado seriam superadas por uma absorção natural de novos mercados. O que de fato não corresponde à época imperialista do capitalismo, onde as forças produtivas não mais se

desenvolvem e sim são destruídas. Essa tendência já era prevista por Marx nas suas análises no século 19:

O que Marx diz é essencial: as teorias burguesas, quaisquer que sejam, serão doravante justificações não científicas e meramente descritivas do sistema capitalista, um revestimento teórico que visa mascarar as contradições deste sistema, uma teorização de práticas já existentes. (Idem, p. 145)

Esses ajustamentos teóricos na fase imperialista continuam o modelo proposto por Keynes (expostas em 1936 na sua “Teoria Geral do Emprego, do Lucro e da Moeda”), que é uma teorização a posteriori de práticas já implementadas, acompanhando uma tendência que desabrochou plenamente após a 2ª Guerra Mundial (1940-45). Keynes propunha a intervenção do Estado na economia para suprir as necessidades do mercado em controlar o desemprego e a derrocada do mercado frente à guerra. Mas nesse período havia também os ascensos revolucionários das massas nos países europeus que forçaram o Estado a conceder através da luta de classes direitos inscritos nos quadros nacionais das nações. O Estado, portanto serviu como impulsionador para reativar a economia, mas também para conter a luta de classes.

Nesse período, onde os EUA torna-se o imperialismo dominante e grandes monopólios e corporações fundem-se, o imperialismo controla os mercados mundiais e utiliza da esfera da especulação para produzir moeda (papel-dinheiro) que não se valorizam mais em condições normais da produção, ou seja, a mais valia gerada na produção não é suficiente e não pode mais transformar-se em lucro devido ao caráter limitado dos mercados. O que leva a uma orientação do imperialismo para governos e capital financeiro a reestruturar maciçamente em escala planetária setores da indústria e reduzir maciçamente o valor da força de trabalho, destituindo a classe trabalhadora de direitos anteriormente conquistados.

As teorias neoclássicas surgem, portanto na década de 70 (precisamente em 1971, quando o presidente do EUA Nixon decide desatrela o valor do dólar da sua paridade fixa com o ouro), como um fator de justificação às políticas praticadas na seqüência de Keynes, desvalorizando o custo da força de trabalho e retirando conquistas dos trabalhadores. Isso gerou um aumento expressivo das dívidas públicas para alimentar os mercados financeiros e através das instituições supranacionais intervir diretamente em escala mundial na quebra de barreiras dos países para flexibilizar mercados, desregulamentar direitos trabalhistas, desmantelando nações e povos. O Estado passa a ser interventor na economia como ponto de apoio para a aplicação das políticas imperialistas.

O que é atacado na intervenção do Estado são os serviços públicos, a saúde, a escola, as regulamentações, sobretudo os códigos de trabalho, as conquistas arrancadas pela luta das classes e que são contrárias à exigência

de um Estado com prerrogativas estritamente limitadas à preservação do funcionamento do mercado” (Idem, p. 150)

Essa nova nomenclatura visa continuar o ataque e associar todos os membros da “sociedade civil” através de uma “nova política”. O que significa convencer os trabalhadores a participar das instituições do sistema e “negociar” em pé de igualdade com a “sociedade civil”, como se patrões e trabalhadores fossem iguais no lugar que ocupam na esfera da produção. É a tentativa de convencer a classe trabalhadora que já não existe mais a sociedade de classes. É apagar os interesses de classes opostas numa sociedade que não alterou sua estrutura econômica. É o que Marx e Engels chamaram da era da economia “vulgar”, em oposição a científica.

São essas “inovações” do imperialismo em escala mundial que permeiam ou são incorporadas para fim de análise por setores dirigentes do movimento operário e, também, por intelectuais em universidades em diversos países. Analisam o mundo como algo inevitável de alterar e passam a lutar para reformar as instituições capitalistas como a única saída. Lênin já dizia à época, início do século 20, os sinais dos tempos da era imperialista e sua penetração no movimento operário dessas contradições.

O sinal do nosso tempo é o entusiasmo “geral” pelas perspectivas do imperialismo, a sua defesa furiosa, o seu embelezamento por todos os meios. A ideologia imperialista penetra até mesmo no seio da classe operária, que não está separada das outras classes por uma muralha da China. (LÊNIN, 2007, p. 129)

Um exemplo na América Latina desta concepção “nova” é MERCOSUL. Após a derrota imposta pelas massas no continente a ALCA²⁶, o Mercado Comum do Cone Sul foi criado em 1991 (Trato de Assunção, em 26/03/91) entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai com o objetivo de fixar *“a livre circulação dos bens, dos serviços e dos fatores de produção; o estabelecimento de uma tarifa externa comum e uma política comercial externa comum; a coordenação das políticas macroeconômicas e setoriais”* (artigo 1º do tratado). Passados 17 anos desse tratado verificamos que o que prevaleceu no continente foram as privatizações de setores chaves das economias dos países (mineraiis, portos, indústrias, telefonia, petróleo, etc.), flexibilização e desregulamentação de direitos trabalhistas (da seguridade social, redução de salários, contratos coletivos, etc) e quebra dos mercados nacionais para entrada de

²⁶ Área de Livre Comércio das Américas: proposta de Tratado de Livre Comércio apresentada pelos EUA a fim de abrir os mercados dos países na América a fim de penetrar multinacionais. Os povos do continente levantaram-se contra esse projeto que não logrou êxito como pretendia mesmo depois os EUA tendo conseguido aplicar tratados bilaterais com governos vende pátrias, como no México, Peru, etc.

multinacionais com isenção de impostos e salários menores aos existentes nas indústrias fechadas no norte do planeta.

Lênin já anunciava a necessidade de acompanhar os fatos, não como mera soma de acontecimentos, mas como fator de desenvolvimento dos fenômenos do próprio sistema capitalista. Considerando suas contradições e a era imperialista, Lênin afirmava a necessidade de compreender a fundo as relações do modo de produção da propriedade privada para poder combatê-lo, o que acarretava no conhecimento rígido e disciplinado da teoria elaborada por Marx. Por isso o combate encarniçado de Lênin contra os revisionistas e oportunistas do marxismo que proclamavam saídas suicidas ao movimento operário quando, por exemplo, a direção da 2ª Internacional em 1914 traía o Manifesto de Basiléia para apoiar uma guerra de rapina e partilha do mundo como foi a 1ª Guerra Mundial. E o combate intransigente de Trotsky contra a burocracia Stalinista que usurpava o poder conquistado pelos operários e camponeses na antiga URSS, inventando a teoria do socialismo em um só país, orientando as massas em todo o mundo através dos Partidos Comunistas a fazer aliança com setores das burguesias nacionais, fator que levou a falência da Internacional Comunista e permitiu, por exemplo, a ascensão de Hitler ao poder pelo voto na Alemanha²⁷.

O combate ao revisionismo e oportunismo é extremamente atual hoje, pois existem direções auto-proclamadas herdeiras do marxismo (GLUCKSTEIN, in A VERDADE 2003; 2007), que levam o conjunto da classe a se aventurar participando das propostas do imperialismo para tentar superar a crise mundial, como se essa não fosse consequência das próprias contradições do modo de produção da propriedade privada dos meios de produção. Arrastam milhões de trabalhadores a confiarem no imperialismo que direciona o conjunto da classe a lutar por melhorias das instituições multilaterais que na realidade aplica a política de destruição e de retirada de direitos conquistados anteriormente.

São essas direções que realizam a via “alternativa” chamada Fórum Social Mundial que iniciou em janeiro de 2001 em Porto Alegre – RS, para discutir os problemas da humanidade sem atingir o problema central: a propriedade privada dos meios de produção. Esse evento reúne movimentos sociais, organizações camponesas, indígenas, movimentos de mulheres, coletivos militantes, organizações não-governamentais (ONGs), organizações sociais e juvenis, partidos políticos, sindicatos, governos e empresas social e ambientalmente responsáveis, etc, para afirmar juntos que “um outro mundo é possível”. Uma “alternativa” que se propõe ajudar a humanidade a sair da profunda miséria, mas que exige a junção de

²⁷ Para ver mais sobre a falência da Internacional Comunista ver os livros de Trotsky: Programa de Transição, Revolução Traída e Revolução Desfigurada.

organismos oriundos da luta de classes, como os partidos políticos e os sindicatos, com organismos dos capitalistas, como são as ONGs e empresas como Fundação Ford, Banco Mundial e governos a seu serviço. Isso demonstra a inovação teórica daqueles que buscam negar a existência da sociedade de classes em nome de uma suposta sociedade civil, atribuindo uma nova aparência ao corporativismo²⁸, ou seja, anulando a luta de interesses opostos entre as classes, em nome de interesses gerais da sociedade civil. A respeito desses termos Lênin tece a crítica contundente sobre as questões de fundo que acarretam os problemas da humanidade:

Que significa então a palavra “entrelaçamento”? Exprime unicamente o traço mais notório do processo que está se desenvolvendo diante de nós. Demonstra que o observador fala das árvores, mas não vê a floresta. Ele reproduz servilmente o que é exterior, acidental e caótico, esmagado pelos dados brutos, incapaz de apreender deles o sentido e o significado. Posse de ações e relações entre proprietários privados “entrelaçam-se acidentalmente”. Mas o fundo desse entrelaçamento, o que está por detrás dele, são as relações sociais de produção que mudam continuamente. (LÊNIN, 2007, p. 149)

A partir dessa concepção tentam convencer o movimento operário internacional a engendrar na via do “novo sindicalismo” afirmando que essa é a única via para enfrentar os ataques do capitalismo. Argumentam que o capitalismo passa por uma nova fase, a globalização, o neoliberalismo, por isso se faz necessário “novas formas” de organização da classe trabalhadora. O que de fato acontece é o inverso: os trabalhadores abrem mão da sua independência de classe para cair numa armadilha imperialista e acelerar sua destruição como classe. São essas direções que atualmente buscam integrar centrais sindicais e sindicatos internacionais na Central Sindical Internacional²⁹ para “unir” a classe operária em todo o

²⁸ Regime político que nega a luta de classes, que realiza a associação capital-trabalho mediante a integração das organizações operárias ao Estado.

²⁹ Confederação Sindical Internacional (CSI) criada em 1º de novembro – que se deu a partir da dissolução/fusão da Confederação Internacional de Organizações Sindicais Livres (CIOSL, à qual a CUT era filiada desde 1992) e da Confederação Mundial do Trabalho (CMT, de origem cristã). Os Estatutos e a Resolução Programática da CSI afirmam sua vocação de “parceira” da “governança da economia global”. Esse termo, “governança”, emprestado da gestão empresarial, significa a busca permanente de consenso entre os “atores sociais”. Ele se traduz na subordinação do sindicalismo à ONU (composta pelos governos), para promover a “reforma democrática” do FMI, Banco Mundial, OMC etc. Como se fosse possível dar “face humana” a instituições que o imperialismo utiliza para atacar e destruir direitos trabalhistas e a soberania das nações! Na essência, ele deve ser o de acompanhar a política dos capitalistas e suas instituições. É o que a própria CSI diz na Internet (www.ituc-csi.org): “A globalização e a governança global: Uma economia globalizada exige uma efetiva gestão mundial. A CSI busca aumentar a cooperação intergovernamental com a finalidade de fazer com que a dimensão social da globalização – incluindo o trabalho decente e os direitos fundamentais dos trabalhadores - situe-se no centro das tomadas de decisões das principais instituições mundiais e regionais. O que abarca o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, as Nações Unidas e seus organismos especializados, sobretudo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT)...”.

mundo para participar das “reformas” dos organismos do capitalismo sendo membros dos eventos da OMC, dos conselhos deliberativos BM, do parlamento da União Européia, Mercosul, etc.

Essa “nova” tendência de concepção do “novo” momento do capitalismo abre espaço para um aprofundamento das relações dos trabalhadores e suas organizações com as ONGs³⁰, desviando por completo a luta por interesses específicos da classe para a luta por interesses gerais da sociedade civil. Essas instituições que surgiram a partir da filantropia da classe dominante com as “organizações de beneficência” no século 20 e que se criam aos milhares no mundo inteiro se beneficiam dos financiamentos desde governos até as grandes multinacionais para garantir a destruição das forças produtivas com o slogan da responsabilidade social. Isso por um lado integra a classe trabalhadora e suas organizações a fazerem aliança com os inimigos de classe para tentar mudar o mundo e por outro desresponsabilizam os Estados a cumprirem o seu papel com saúde e educação para repassar essa responsabilidade e os recursos necessários para essas organizações da sociedade civil.

As organizações sem fins lucrativos desempenham um papel vital como instrumentos destinados a integrar e desativar os inevitáveis movimentos de protesto que surgiram com o objetivo de resistir aos violentos ataques políticos e econômicos do capitalismo nos últimos anos e décadas. George Soros – um dos mais célebres partidários da ONGs e de seus planos, dirigidos a “humanizar” o capitalismo – explica: *“Tendo ganho mais dinheiro do que necessito, decidir criar uma fundação... Dei-lhe o nome de Fundação por uma Sociedade Aberta... a Sociedade Aberta se estrutura para proporcionar um quadro dentro do qual possam reconciliar-se (grifo do autor) as diferentes opiniões sobre as questões sociais e políticas; ela não apresenta opiniões fechadas sobre os objetivos sociais.”* Dito de outra forma, o objetivo de sua fundação é “reconciliar pontos de vista” opostos – e isso, naturalmente num quadro no qual se aceita a “economia de mercado (aberta)” e suas instituições. (BLANC, in A VERDADE, 2007, p. 217)

Percebe-se que a saída proposta das ONGs e dos Fóruns Sociais Mundiais é a luta pela reforma do sistema capitalista com o slogan da sociedade civil, é a tentativa de convencer os trabalhadores que outro mundo é possível através da humanização do capitalismo. Como compreender que os capitalistas financiariam a sua própria destruição? Estariam os capitalistas sensibilizados ao ponto de abrir mão das altas taxas de lucro através da exploração do homem para ajudar a humanidade a acabar com a fome, a educar as crianças e jovens, a formar professores do campo?

Assim, ao invés de combater a exploração capitalista, com independência das multinacionais e instituições controladas pelo imperialismo dos EUA, a CSI quer ser parceira na “gestão mundial” da economia, cooperar com os governos para dar “dimensão social à globalização”.

³⁰ Organizações Não Governamentais, ver mais in A VERDADE, nº 56/57, “A revolução será subvencionada?”, p. 213.

A época que Lênin escreveu sobre a transformação do capitalismo em imperialismo se aprofunda nos dias de hoje e as conseqüências das concepções advindas da própria necessidade de manter a propriedade privada dos meios de produção é, duramente, uma tendência à própria destruição da humanidade, o que leva o imperialismo a uma “reação em toda a linha”.

O imperialismo é a época do capital financeiro e dos monopólios, portador da tendência para a dominação, e não para a liberdade. Esta tendência resulta na reação em toda a linha, seja qual for o regime político, e na extrema exacerbação das contradições também na esfera política. (LÊNIN, 2007, p. 142)

As condições atuais para a humanidade livrar-se desse sistema é a partir da luta de classe contra o revisionismo do marxismo e a completa abolição da propriedade privada dos meios de produção. Pois sem esse objetivo histórico a luta contra o imperialismo é apenas discurso vago e perigoso como diz Lênin (2007, p. 148) *“O maior perigo, neste sentido, são as pessoas que não querem compreender que a luta contra o imperialismo é uma frase oca e falsa se não for indissoluvelmente ligada à luta contra o oportunismo”*.

Essa tendência da humanização do capitalismo com alternativas “novas” e “novos termos”, é contraditória, pois são grandes os perigos que abalam os trabalhadores. São estas tendências que ao invés de ajudar na luta independente dos trabalhadores e suas organizações, que se lançam aos milhões na revolução (TROTSKY, 2003), que servem de bloqueio à luta e conduz em todo o mundo uma política que visa convencer os trabalhadores que acabou a luta de classes.

No Brasil as conseqüências desses fenômenos também são visíveis e destrutivas para o conjunto das organizações dos trabalhadores do campo e da cidade, da juventude e suas organizações estudantis. Para o imperialismo é necessário retirar todas as possibilidades dos trabalhadores de se apropriarem de seus instrumentos de luta, que são suas organizações construídas por eles próprios. Um exemplo do ataque as organizações é o que acontece com a CUT³¹ no Brasil ou com o PT³² (em planos diferenciados, pois uma diz respeito à luta sindical e o outro a luta no âmbito partidário), onde o imperialismo encontra aliados à sua política de destruição das organizações. A direção do próprio PT, por exemplo, se submete à política do

³¹ Central Única dos Trabalhadores criada em 1983 que tem na sua base de formação a luta dos trabalhadores brasileiros constituindo-se como classe para si, através da construção dos seus próprios organismos. Tem em seus estatutos a defesa da independência desta frente a governos e partidos políticos. Ver mais in www.cut.org.br.

³² Partido dos Trabalhadores criado em 1980, como um partido independente da classe, um partido sem patrões, a partir da luta dos trabalhadores contra a ditadura militar constituindo seu instrumento para lutar contra a exploração e opressão do sistema capitalista. Ver mais in www.pt.org.br.

governo Lula (governo encabeçado pelo PT numa ampla aliança com partidos da burguesia nacional), abrindo mão de sua independência como partido oriundo da luta da classe no Brasil. Governo este que mantém a política econômica ditada pelo FMI de superávit primário para pagamento da dívida pública. A direção do PT não combate uma decisão central do governo do PT que é a política de alianças para manter a “governabilidade”. Ambas as políticas impede, por exemplo, a realização da Reforma Agrária no Brasil, por conta de interesses de “aliados” (partidos burgueses) do presidente Lula no Congresso Nacional e nos ministérios. e não permite o governo investir dinheiro público no serviço público. No plano sindical verificamos a “aliança” com os imperialistas e seus sócios representantes da burguesia nacional, quando a direção da CUT aceita negociações de desonerações aos patrões, não combate abertamente a política de alianças que não permite aumentar o salário mínimo num índice maior. Analisando na raiz essa posição das direções verificamos que estas configuram um bloqueio consciente ao movimento de massas para exigir do governo Lula reivindicações concretas, o que perpassa por uma posição do governo (conseqüentemente da direção do PT e da CUT) de romper com a política do imperialismo e com a burguesia nacional. Ainda existem aqueles setores das direções dos trabalhadores que desertaram do terreno que as amplas massas construíram e reconhecem como sua organização, como o PT e a CUT, e mantêm uma política estéril de denúncia, sendo obstáculo as massas para sua luta de classes. É o exemplo da política do PSTU³³ e do PSOL³⁴ no Brasil. Ambos, justificando o “fim do PT e da CUT” partem para uma ofensiva destruidora destas organizações auto-intitulando-se a nova direção da classe no Brasil. Estes que tentam dividir e destruir o PT e a CUT³⁵ servem de complemento à política das direções das organizações construídas na década de 80, pois impedem que as amplas massas se apropriem de suas organizações para exigir do governo reivindicações concretas. Em suma, ajudam a política das direções submissas ao governo, quando criam obstáculos às massas no seu movimento de luta. São estes também que comungam da mesma política dos Fóruns Sociais Mundiais, do outro mundo é possível, tentando convencer os trabalhadores que a saída para a luta é a geléia da sociedade civil. Acentuam no discurso revolucionário para manter a mesma política conciliadora.

³³ Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados.

³⁴ Partido do Socialismo e Liberdade.

³⁵ Destaca-se a divisão proferida pela CONLUTAS (Coordenação Nacional de Lutas) dirigidas pelo PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, pela INTERSINDICAL dirigida pelo PSOL – Partido do Socialismo e Liberdade e o último intento da CSC – Corrente Sindical Classista, corrente sindical dirigida pelo PCdoB – Partido Comunista do Brasil criando a CTB (Central dos trabalhadores do Brasil).

Essa tentativa de divisão da classe a nível mundial é o plano de destruição da humanidade almejado pelo imperialismo: quanto mais divida a classe trabalhadora no mundo melhor para controlar, integrar e destruir. No Brasil o governo Lula cumpre esse papel para aplicar a política ditada por Bush, presidente dos EUA, principalmente na condução do MERCOSUL. Mas contraditoriamente o presidente Lula reeleito em 2006 com o voto de 58 milhões de brasileiros não pode ir até o fim com essa política e declarar guerra aos povos do continente que buscam se livrar das amarras do imperialismo. Donde podemos concluir só a luta de classes pode dar uma resposta a situação e que o desenlace positivo da conjuntura será dado pela ação independente das massas e suas organizações. As greves, mobilizações e ocupações de terra continuam como formas de luta dos trabalhadores no Brasil que mantêm a exigência ao governo Lula para atender as reivindicações e romper com a política do imperialismo.

E esse movimento de resistência pode ser visto nos povos da Venezuela, quando levam o governo Hugo Chavez a renacionalizar empresas privatizadas, na Bolívia onde o governo Evo Morales retoma para a nação boliviana o gás e o petróleo. No Brasil esse movimento pode também acontecer, e para isso é preciso ação das massas, como ocorreu na campanha nacional dirigida ao presidente Lula exigindo a anulação do leilão de privatização da Companhia Vale do Rio Doce³⁶.

Apesar da política das direções dos trabalhadores em conciliar interesses da classe com o imperialismo, as massas resistem e lutam para por fim a essa situação penosa. Apesar de toda a tentativa das direções em revisar o marxismo e inventar novas formas de organização os trabalhadores buscam servir-se de seus instrumentos para lutar contra a opressão e a guerra imperialista.

Hoje, nos tempos da chamada globalização, quando o imperialismo não apenas bloqueia qualquer passo na via da emancipação nacional, como passa a reverter os passos antes dados, essa política do imperialismo, como cortejo de miséria que as privatizações, o desemprego, a droga e o banditismo trazem, também gera um novo despertar da consciência nacional. Os processos abertos pelas massas no continente como um todo nos últimos anos em direção à reconquista das riquezas nacionais, especialmente no Equador, na Bolívia e na Venezuela – incluindo medidas de reestatização -, são uma manifestação viva disso. (SOKOL, in LÊNIN, 2007, p. 198)

³⁶ A Companhia Vale do Rio Doce foi privatizada no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) em 1997 num fraudulento leilão a um preço de R\$ 3,3 bilhões sendo que estava avaliada em mais de R\$ 100 bilhões. Desde essa época os trabalhadores e suas organizações no Brasil questionam essa medida e lutam pela retomada da empresa. Em 2007 num plebiscito popular mais de 3,5 milhões de trabalhadores votaram a favor da anulação do leilão.

A análise de Lênin explica inclusive o porquê as direções dos trabalhadores passam a defender essas alternativas que na verdade é a defesa do interesse das classe oposta ao proletariado.

Ao auferir elevados lucros monopolistas, os capitalistas de um entre muitos ramos da indústria, de um entre muitos países, criam a possibilidade econômica de subornar, temporariamente, certos setores operários e mesmo uma minoria importante da classe, atraindo-a para a defesa dos interesses do empresariado desse ramo da indústria ou dessa potência imperialista, contra seus concorrentes. (LÊNIN, 2007, p. 148)

A partir dos elementos acima tratados sobre a transição do capitalismo para o imperialismo, considerando as suas diversas variáveis e formas de intervenção em todo o mundo e principalmente a cooptação das direções dos trabalhadores aos interesses da classe burguesa verificamos o terreno para balizar os estudos propostos nessa pesquisa.

A atualidade do que escreveu Lênin é vital neste momento da história e é a partir dela que buscamos nesse trabalho analisar as proposta de formação de professores do campo do MST e da UFBA. Podemos analisar inclusive as concepções teóricas imbricadas nas propostas para educação do campo, de maneira sucinta, já que esse não é objetivo desse trabalho, mas que são necessariamente fonte para a elaboração das propostas de formação de professores do campo.

Verificamos por exemplo que as concepções teóricas que anulam a concepção da existência da luta de classes estão presentes nas escolas e universidades a fim de justificar a inexistência de interesses antagônicos (FRIGOTTO, 1998; TAFFAREL, 1998) educando jovens e formando professores para, docilmente, compreenderem o mundo como algo que pode mudar sem conflitos de interesses opostos ou que é possível melhorar a educação apenas com propostas de currículos “revolucionárias”. Essa compreensão no sistema de ensino prega uma harmonia entre as classes sociais escondendo a real exploração da força de trabalho para extração da mais valia conseqüentemente o absurdo lucro da classe dominante. Visa desviar a atenção necessária dos trabalhadores para a discussão dos currículos em detrimento das condições de trabalho (salário, vagas para todos, estrutura física dos espaços, etc).

Os ajustes estruturais em curso impostos pelo imperialismo e suas reformas visam a todo instante diminuir o custo da força de trabalho e retirar direitos conquistados nos serviços públicos (FRIGOTTO, 1998). Isso rebate diretamente na formação de professores, pois podemos reconhecer nas novas leis para educação e nas novas diretrizes para formação de professores (TAFFAREL, 1998; GENTILI, apud FRIGOTTO, 1998) a tentativa de divisão das profissões (licenciaturas e bacharéis), na tentativa de destruir os diplomas (REUNI) e no

não atendimento de reivindicações básicas para as categorias da área da educação (piso salarial, assistência estudantil, bolsas de iniciação científica, etc.).

Todas essas políticas são identificadas no campo a partir da análise da situação do campo levando em consideração a questão agrária no Brasil. A questão agrária é um fator de relevância em estudos científicos, pois ao abordar o tema é necessário dar explicações condizentes a real situação da população do campo. Sob a égide do capitalismo a concentração de terra é um fator de apropriação privada de meios de produção que geram riquezas. O imperialismo pressiona governos a priorizar investimentos no setor do agronegócio, grandes plantações de monocultura para exportação em detrimento da necessidade de se fazer uma verdadeira Reforma Agrária

A luta por Reforma Agrária é uma questão evidente no Brasil ao longo de centenas de anos (MORISSAWA, 2001; STÉDILE, 2005). É a tentativa dos explorados de terem seus direitos garantidos no conjunto das necessidades que precisam para uma vida digna.

Inserido nesta luta está a exigência de acessar o conhecimento nas escolas do campo, a exigência de poder estudar em escolas públicas de qualidade com professores formados a partir da realidade existente no campo, que contribuam para enfrentar as contradições existentes e ajudem a luta pela emancipação dos trabalhadores.

2.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E A SITUAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nesse capítulo faremos as relações e nexos do imperialismo com a questão agrária e a situação do campo no Brasil. Buscaremos contextualizar a luta dos camponeses no Brasil, as causas que impulsionam os movimentos a lutar por Reforma Agrária, e dentro dela a educação do campo e formação de professores do campo. Os dados oficiais servirão como fatores demonstrativos da situação que vive o campesinato no Brasil, e a luta de classes que é travada no campo entre os latifundiários e trabalhadores, principalmente, sem terra.

A questão agrária no Brasil está ligada ao desenvolvimento da luta de classes em todo o mundo, por isso consideramos este tema inserido no conjunto das relações sociais e do sistema de produção. Faremos relação com as medidas adotadas na URSS³⁷ acerca da questão agrária para verificarmos como foram abordados os problemas do campo em 1917.

Como vimos no capítulo anterior a luta de classes é um constante na sociedade, é o seu motor. Retomando as palavras de Marx (s/d, p. 22) “*homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, opressores e oprimidos*”, sempre viveram em lados opostos, em conflito constante.

Partimos desse pressuposto para caracterizar como a divisão e o abismo de desenvolvimento da cidade e do campo têm suas razões na própria constituição das relações de produção e apodrecimento do sistema capitalista. O desenvolvimento do capitalismo fez crescer centros industriais o que concentrou a população em determinadas áreas em detrimento de outras.

A burguesia submeteu o campo à 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, s/d, p. 25)

Essa divisão entre cidade e campo é parte constitutiva do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, portanto características de especificidades, pois enquanto as cidades tornaram-se grandes pólos industriais, atraindo milhões de trabalhadores, o campo continuou atrasado a este desenvolvimento. Portanto além do atraso dos meios para garantir a vida, o capitalismo nega a milhões de trabalhadores o acesso a terra. Houve também em determinado período da história da humanidade certo desenvolvimento no campo, a partir da

³⁷ União das Repúblicas Socialistas Soviéticas: estado que teve a propriedade privada expropriado através do governo operário e camponês instituído após a Revolução Russa em outubro de 1919.

industrialização, fato que levou a constituição do proletariado camponês, segmento diferenciado do camponês proprietário de terra, que Lênin chamava de camponeses pequeno burgueses.

A contradição é inerente ao próprio desenvolvimento do capitalismo e se aguça na fase imperialista. As condições de pauperização dos trabalhadores do campo, o desemprego, a migração para grandes centros levam os trabalhadores a revoltas contra as condições precárias de vida. Essas questões relevantes da vida da classe trabalhadora no campo foi o que Lênin chamou “o problema agrário” e que este se debruçou como um dos grandes temas para compreender de forma profunda como tratar da questão para ajudar o movimento operário a conquistar a confiança deste segmento da classe e forjar a unidade necessária para a Revolução Russa.

Foi nessa experiência em 1917, num país extremamente atrasado industrialmente e essencialmente camponês, que ocorreu um marco na história da humanidade: a Revolução Russa. Os estudos de Lênin sobre a questão agrária eram provenientes da compreensão que este tinha da importância do campesinato no processo revolucionário na Rússia, portanto fator decisivo na luta pela abolição da propriedade privada. Trotsky (in A VERDADE, 2007, p. 100) diz que “*O alicerce da Revolução de Outubro foi a questão agrária. O velho sistema feudal-monárquico tornava-se duplamente insuportável nas condições da nova exploração capitalista*”. Ou seja, a questão agrária foi decisiva para derrubada do poder capitalista na Rússia. E o próprio Trotsky explica como isso ocorreu num país altamente atrasado quando situa a Rússia no contexto do capitalismo mundial afirmando que “*a cadeia rompeu-se no elo mais fraco*”, o que de fato determina a situação inacabada e dialética. Mas os camponeses não dirigiram a Revolução Russa pelas próprias condições de atraso submetidas a eles pelo sistema capitalista. Foi o proletariado Russo que dirigiu o processo da tomada do poder.

Para que o Estado Soviético tenha podido vir ao mundo, foi por conseguinte necessária a colaboração de dois factores de natureza histórica diferente: a guerra camponesa – quer dizer, aurora do desenvolvimento burgueses – e a insurreição proletária – quer dizer, o levantamento que anuncia o declínio do movimento burgueses. É nisto que reside o carácter combinado da Revolução Russa. (TROSKY, in A VERDADE, 2007, p. 101)

A partir da vitória da Revolução e da tomada do poder pelas massas através dos conselhos operários (*Soviets*) dirigidas pelo Partido Bolchevique, diversas medidas foram tomadas a favor da classe trabalhadora na Rússia. País extremamente atrasado, ainda com traços feudais, mas também com setores da indústria em estágio desenvolvido, a revolução ocorreu num momento de elevado nível de organização da classe trabalhadora,

essencialmente da sua vanguarda. Não se imagina que num país tão atrasado economicamente poder-se-ia chegar a tamanho intento, mas fazendo parte do mesmo sistema mundial de produção, o capitalista, as condições para o processo revolucionário eram de toda forma também possíveis.

A questão agrária na Rússia não foi analisada por Lênin apenas de forma a conhecê-la e sim de forma a ajudar na revolução em curso, desde a primeira década do século 20, passando pela tomada do poder em 1917 e depois no primeiro governo operário e camponês do mundo. As elaborações conscienciosas de Lênin modificaram a partir dos acontecimentos da época e principalmente a partir da organização e luta do campesinato que era dirigido por setores da social democracia russa, que os Bolcheviques romperam em 1912 para formação do seu próprio partido.

Em todos os momentos de suas elaborações, seja em 1903, 1907 ou nas ações de 1917, ele (*Lênin*) procurou elaborar um entendimento sobre a questão agrária que tinha como base o que era melhor para a revolução proletária, mas, sem deixar de estar atento aos encaminhamentos das ações camponesas, interessava saber que tipo de camponês estava em movimento da Rússia e quais as suas esperanças e demandas enquanto classe. As elaborações leninistas partiam da teoria, mas sempre consideravam a dimensão prática da luta. (MAIA, 2007, p. 115)

Não foi de forma natural a aliança operário-camponesa na Rússia em 1917, esta se deu a partir da intervenção planejada dos Bolcheviques enquanto um partido político. A questão agrária em si e as condições de miséria e guerra submetida pelo imperialismo ao povo Russo eram suficientes para gerar uma revolta, mas não a tomada do poder pelos trabalhadores. O fator decisivo para essa aliança e para conduzir os trabalhadores ao poder se deu pelo fato de existir um partido político, o partido Bolchevique, que conduzisse através de análises teóricas aliadas a uma intervenção prática acompanhando o movimento das massas na Rússia, sem tornar-se vanguardistas e se distanciarem dos anseios dos trabalhadores. Foi a partir da intervenção do partido Bolchevique que os proletários ganharam definitivamente o apoio do campesinato russo e conquistaram a vitória da revolução.

Mas todas estas condições – que eram perfeitamente suficientes para o rebentar da revolução – eram insuficientes para assegurar a vitória do proletariado na revolução. Para esta vitória era ainda necessária mais uma condição. O Partido Bolchevique. (TROTSKY, in A VERDADE, 2007, p. 105)

Nesse período diversas medidas foram tomadas pelo Governo Operário e Camponês que se instaurou na Rússia, a partir da vontade dos trabalhadores organizados nos Conselhos de Operários, camponeses e soldados de toda a Rússia. Detendo-nos nas medidas sobre a

questão agrária, apesar de Lênin nas “Teses de Abril”³⁸ ter expressado o que achava que deveria ser um programa agrário para o partido, não foram as posições dos Bolcheviques que foram adotadas pelo governo Operário e Camponês em outubro de 1917 e sim o que permitiam as condições objetivas da época que não possibilitavam medidas que não fossem defendidas nem apoiadas pelo conjunto dos camponeses, pelo fato de sua própria constituição como segmento da classe trabalhadora ser diferente do proletariado. Como destaca Maia (2007) a posição dos Bolcheviques foi uma resposta concreta aos anseios dos camponeses e não ao que achavam que deveria ser o programa agrário:

A todos que criticavam a ação de Lênin em distribuir as terras aos comitês camponeses e aos soviets ele respondia que a medida era a “expressão da vontade absoluta da grande maioria dos camponeses conscientes de toda a Rússia” (Idem, p. 115)

O fim da propriedade privada no campo não ocorreu como queriam os Bolcheviques, como foi feito com a retomada do controle dos bancos e das indústrias. Foi ampliada a propriedade privada da terra aos camponeses como medida possível e como um passo para a posterior coletivização da terra.

Decreto sobre a terra: esse decreto foi elaborado a partir dos 242 textos preparados pelos soviets de camponeses, e decidida pela abolição, sem indenização, da grande propriedade fundiária, a entrega das terras aos comitês agrários e soviets camponeses, a anulação de todas as dívidas dos camponeses (os camponeses explorados havia muito tempo pelos grandes senhores, deviam a eles tudo o que possuíam e estavam endividados até o fim de seus dias). (A VERDADE, 2007, P. 121-122)

Verificamos a necessidade expressa por Lênin de analisar minuciosamente a situação da época para tomar medidas condizentes com a realidade da Revolução. São medidas que deveriam ser analisadas para outros períodos, mas que também mantêm sua atualidade na essência. Foram medidas para ajudar a revolução e que permitiam estabelecer concretamente a aliança operária e camponesa necessária para a vitória da revolução.

No Brasil os abalos da Revolução de Outubro também foram sentidos como em todo o mundo e permitiram um impulso na luta dos trabalhadores e dos camponeses para avançarem nas conquistas. Mas os principais avanços em termos de organização da classe trabalhadora brasileira foram mais intensos no setor do operariado, devido às condições de formação da própria classe no Brasil, do terrível atraso industrial e da inexistência de um partido político estabelecido nas condições do Partido Bolchevique. Os camponeses brasileiros imprimem

³⁸ As “Teses de Abril”: teses produzidas por Lênin no exílio no período posterior a derrubada do Czarismo na Rússia pela revolução burguesa de fevereiro de 1917. Lênin apresentou as teses em informe à reunião dos Bolcheviques que participariam da Conferência Pan-Russa dos Sovietes de Operários e Soldados de 4 de abril de 1917. ver in A VERDADE, nº 56/57, dezembro de 2007.

lutas de forma organizada a partir dos anos 1950 (MORISSAWA, 2001), onde da relação com os partidos políticos constituídos no Brasil, advém os fundamentos organizativos da luta de classe.

Para abordar a questão agrária no Brasil nos valem de uma coletânea organizada por Stédile (2005) que traz sínteses dos debates sobre a questão, o histórico das leis sobre a Reforma Agrária no Brasil e os conflitos no campo presentes no sistema capitalista. Essa obra é de fundamental importância, pois traz o debate de diversas correntes políticas do último período, bem como de intelectuais, o que nos permite tratar da questão agrária sob as bases do sistema da propriedade privada dos meios de produção. Essa obra traz contribuições acerca da formação do campesinato no Brasil, da industrialização do campo e da resistência dos camponeses, desde suas primeiras formações em ligas, até os dias de hoje com os movimentos de luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Aqui, vamos trabalhar o conceito de “questão agrária” como conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira. (STÉDILE, 2005, p. 15-16)

O tema deste capítulo é, portanto polêmico desde o âmbito mais geral até as questões específicas dos métodos utilizados seja por latifundiários seja pelos camponeses para defender suas posições e avançar nos projetos de sociedade. Considerando os fatores econômicos e históricos verificamos que a questão agrária é parte constitutiva da luta de classes no Brasil e no mundo, e, portanto, tem nele diversas concepções para tratar das questões do campo, dos conflitos de classes e das proposições para os problemas detectados.

Afirmava Lênin, com absoluta propriedade, que o livre desenvolvimento da luta de classes no campo “é o ponto fundamental e central da teoria do marxismo revolucionário na questão agrária” (GUIMARÃES, in STÉDILE, 2005, p. 92)

Por isso é de extrema importância neste trabalho percorrer o caminho histórico sobre o desenvolvimento do capitalismo e suas conseqüências no campo, as contradições existente neste desenvolvimento e a resistência dos trabalhadores do campo a este modo de produção. Resistência essa que se expressa também nas reivindicações específicas da Reforma Agrária para a educação e para a formação de professores do campo.

O debate que Stédile (2005) identifica como tradicional concernente ao período de 1500-160 é um debate relativo à como se caracteriza a organização da produção no campo brasileiro. A crise provocada com a queda da Monarquia intensificou a transição do poder no Brasil das mãos da oligarquia rural para as mãos da nascente burguesia industrial no país.

Essa mudança consolidou-se na década de 1930 ocorrendo uma imposição do novo governo de uma nova política industrial no país.

Surgiu então, o modelo de industrialização dependente, na conceituação dada por Florestan Fernandes, conceito esse derivado do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica aos países centrais, desenvolvidos, e sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes. Alguns estudiosos chamaram esse período de projeto nacional desenvolvimentista; outros de Era Vargas, pois o projeto político foi coordenado pela liderança política de Getúlio Vargas, que governou o país de 1930 a 1945. (STÉDILE, 2005, p. 28)

Essa situação permite o desenvolvimento no campo da industrialização dos meios de produção e influi diretamente na constituição do campesinato brasileiro. Novas técnicas e novas máquinas chegam para incrementar a produção rural no país levando a agricultura a um nível de submissão aos ditames industriais. Essas alterações da forma de organização da produção também contem em si as alterações políticas na vida do campo brasileiro, pois novos setores da economia assumiam o poder e imprimiam mudanças rápidas no setor de produção agrícola.

Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria.

As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detinham o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, toma-se poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira 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 razão: 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 pra seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente. (STÉDILE, 2005, p. 28-29)

Os camponeses são com isso obrigado a se adaptarem às novas técnicas e ao novo modelo de produção industrial no campo, gerando conseqüências no trabalho agrícola, pois com esse modelo nascem novas produções agrícolas no campo e a modernização da produção da grande propriedade privada capitalista se incorpora as regras das relações estabelecidas pelo mercado, um exemplo é o beneficiamento destes produtos.

Os camponeses passam, portanto, segundo Stédile (2005) a cumprir papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade, o que é conhecido como êxodo rural, gerando o inchaço dos grandes centros urbanos de hoje. O aumento da quantidade da mão de

obra dos camponeses nas cidades pressiona para baixo o salário médio nas indústrias. Os camponeses cumpriam função de produzir a baixos preços os produtos para consumo da nascente classe operária, e o Estado brasileiro é quem regulava os preços. Ainda neste período são induzidos a produzir matéria prima para o setor industrial.

Assim na década de 1960 a agricultura se constituía a partir de uma industrialização crescente e de forma abrupta, estando o campo subordinado ao setor industrial e conseqüentemente o camponês submetido à exploração não só da produção da terra, mas também da produção industrial. A insatisfação do camponês frente às “novas” formas de exploração e a precária condição de trabalho no meio industrial no campo leva a conseqüentes revoltas por melhorias das condições de vida e de trabalho. No período de crises desse modelo, por volta de 1960-64, é que as mobilizações sociais e disputas entre as classes e a própria elite torna-se mais evidente na busca por saída de acordo com os interesses em questão.

Dentre os diversos autores do debate tradicional na coletânea organizada por Stédile (2005), surgem várias concepções sobre a questão agrária, os elementos constitutivos do campo brasileiro, desde as sesmarias, passando por um período feudal, até a fase pré-capitalista e a formação do próprio capitalismo no Brasil. Para esse trabalho achamos relevante a análise de Guimarães sobre as influências do imperialismo no campo brasileiro. Este destaca que a sociedade brasileira não pode ser concebida fora do conjunto da economia mundial e, portanto fora das pressões exercidas pelo modo de produção capitalista em sua fase imperialista. Contrapondo-se as análises do que chamou de “esquerdista” ele ressalta uma compreensão da totalidade do sistema para compreender a questão agrária.

A contradição com o imperialismo – e com o imperialismo estadunidense muito especialmente – não é nem pode ser uma contradição apenas com a parte urbana da sociedade, mas com ao seu conjunto; não pode ser uma contradição apenas com um setor da economia, mas com a economia brasileira em conjunto. E por isso, não é nem pode ser uma contradição dominante apenas para a indústria e não dominante ou subordinada para a agricultura. (GUIMARÃES, apud STÉDILE, 2005, P. 90)

Para Guimarães é preciso compreender a lógica geral das leis do imperialismo no mundo e suas conseqüências no Brasil a fim de desvendar de forma profunda as contradições existentes na questão agrária e quais saídas concretas podem-se ter. Sobre a opressão imperialista no campo destaca:

Dissemos que a opressão imperialista é mais forte, também no campo, do que a opressão feudal. Será verdadeira essa afirmação? Pensamos que é verdadeira. E se não o fosse, não seriam também completamente verdadeiras as suas premissas: a de que a contradição dominante é com o

imperialismo e a de que o imperialismo estadunidense é o inimigo principal de todo o povo brasileiro. (Idem, p. 91)

Para o autor a constituição do campo brasileiro estava estreitamente ligada aos acontecimentos gerais da sociedade de classes, sem deixar de existir as particularidades da própria realidade do campo no Brasil. Por isso acrescentou mais um elemento ao que Lênin compreendia serem os elementos centrais da luta de classe no campo para a situação brasileira:

Precisamente por isso, não existem no Brasil atual apenas duas, mas três formas essenciais da luta de classes: 1^a) a luta de todo o campesinato contra as várias modalidades da opressão e da espoliação imperialista; 2^a) a luta do campesinato contra as sobrevivências do pré-capitalismo e contra os latifundiários; e 3^a) a luta dos assalariados e semi-assalariados rurais contra os patrões, grande proprietários de terra. (Idem, p. 93)

Foi a partir da década de 70 que as pesquisas sobre a questão agrária foram elaboradas de forma mais consistente dando as primeiras explicações sobre a situação do campo no Brasil e a sua formação econômica, histórica e social, portanto os estudos sobre a realidade agrária no Brasil são recentes (STÉDILE, 2005).

Essa situação desenvolve-se ao longo da história com contradições sustentadas na própria existência do capitalismo no mundo. Ao passo que a burguesia, herdeira de séculos de dominação, buscava através de leis, governos e pela violência fazer valer seus interesses, a classe trabalhadora do campo iniciava seu processo de organização como classe para conquistar pela luta direitos básicos que possibilitassem o acesso a terra para cultivá-la e por melhores condições de vida no campo.

E, a exemplo de qualquer crise, sempre surgem períodos de mobilizações sociais, disputas entre as classes, disputas entre as elites, assim como a busca de saídas, tanto para a acumulação de capital, quanto para a classe trabalhadora. (STÉDILE, 2005, p. 31)

São diversas as reivindicações dos camponeses acerca dos problemas da questão agrária. Luta esta que se inicia pelo combate pela terra e ao longo dos anos é sistematizado em propostas para o desenvolvimento do país em projetos de Reforma Agrária. Essas reivindicações guardam em si as experiências travadas pelos trabalhadores em todo o mundo, especialmente, as conquistas camponesas na Revolução Russa de 1917 e no Brasil a organização das Ligas Camponesas em 1954. Morissawa (2001) classifica a luta pela terra no país em três fases:

As lutas pela terra no Brasil do período de 1888 (abolição da escravatura) a 1964 (golpe militar) podem ser classificadas em três tipos e/ou etapas:

- As lutas messiânicas, que se deram entre 1888 e a década de 1930;

- As lutas radicais localizadas e espontâneas, entre 1930 e 1954;
- As lutas organizadas, com caráter ideológico e de alcance nacional, entre 1950 e 1964. (MORISSAWA, 2001, p. 86)

Percebe-se que a questão agrária no Brasil tem seus momentos de acordo com as condições objetivas de cada época. Do início uma luta pelo direito de ter a terra para sobreviver, para poder plantar e garantir a vida, para momentos de luta onde existe a idéia da possibilidade de uma nova sociedade ser construída, até as lutas organizadas, quando os trabalhadores reconhecem a necessidade de construir seus próprios instrumentos de lutas (sindicatos e partidos) para avançarem na conquista de direitos. Isso remete à história da terra no Brasil e dos conflitos constantes existentes entre as classes sociais.

A invasão dos europeus na América nos primórdios do capitalismo é um fator determinante para a questão agrária hoje. No Brasil a invasão dos portugueses deu uma nova estrutura fundiária ainda inexistente, a concessão das terras para quem a coroa portuguesa mantinha o controle através de pagamentos de impostos. Essa concessão era feita a partir das relações com a sociedade portuguesa da época, portanto os índios que aqui estavam eram expulsos, mortos e escravizados para os invasores terem estas concessões. Mais adiante a divisão do país em sesmarias deu a posse das terras, antes concedidas, para que senhores da coroa portuguesa cultivassem e produzissem mercadorias para abastecer a metrópole portuguesa bem como para fazer capital com a venda dessas mercadorias na Europa. É importante considerar que o monopólio da terra pela Monarquia foi a forma estabelecida acerca da relação com a propriedade da terra. Ao passo que se intensificou a escravização do povo africano, essas terras foram sendo cultivadas para monocultura a partir do método do *plantation* trazido da Europa em conjunto com novas técnicas e instrumentos de trabalho para produção em larga escala para exportação.

O que caracteriza a *plantation*? É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão-de-obra escrava. Essas unidades de produção adotavam modernas técnicas, ou seja, apesar de utilizarem a força de trabalho da mão-de-obra escrava, do ponto de vista dos meios de produção, das técnicas de produção, os europeus adotaram o que havia de mais avançado. Havia também, nessas unidades, a produção de bens para a subsistência dos trabalhadores escravizados, visando reduzir o seu custo de reprodução, assim como oficinas para a fabricação e reparo de instrumentos de trabalho. (STÉDILE, 2005, p. 21)

Era o início do capitalismo, portanto o momento de transição da sociedade feudal que tinha como mão-de-obra o escravo para a sociedade da propriedade privada dos meios de

produção, que tinha como força produtiva a força de trabalho do trabalhador assalariado. O senhor não tinha mais a propriedade sobre o trabalhador (servo), estes se tornaram “livres”, sem nenhuma condição de vida, mas eram livres para vender sua força de trabalho ao capitalista, que detinha os meios de produção, em troca de um salário. Portanto, não há melhora das condições de vida do trabalhador, há alteração do modo de produção e nas relações de produção, pois o estágio de desenvolvimento das forças produtivas já chegava ao nível insustentável no modo de produção feudal. A burguesia foi a força que dirigiu a derrubada do sistema feudal, mas o fez utilizando slogans da liberdade, fraternidade e igualdade, e se utilizando da classe trabalhadora, que ainda fazia uma luta espontânea e desorganizada, para derrubar a aristocracia. A força que constitui a base da revolução burguesa do século 18 e 19 hoje é a força organizada do proletariado, criado pelo capitalismo. É essa força que na questão agrária impulsiona a luta dos camponeses para construção do socialismo. Portanto a burguesia ao derrubar do poder a aristocracia não altera as diferenças de classe, estas se acirram.

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado. Entretanto, a nossa época; a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX, s/d, p. 22)

Essa transição do feudalismo para o capitalismo exigiu a transição da escravidão para o trabalhador assalariado. Nesse movimento os escravos tornando-se “livres” estavam propícios a apossasse-se das terras visto que eram trabalhadores essencialmente no campo. Esse desenvolvimento não aconteceu de forma igual no Brasil, onde se desenvolveu a agricultura para exportação com técnicas já aplicadas na Europa, mas onde existia o processo de industrialização da produção, conseqüentemente, a industrialização do campo. As necessidades das grandes metrópoles européias eram manter-se abastecidas de matérias primas a partir da exploração das terras colonizadas possibilitando importar produtos básicos para suprir as necessidades de uma industrialização ainda em fase de desenvolvimento.

A formação do campesinato brasileiro acontece de forma interligada ao que acontecia na Europa, grande centro do comércio e berço do capitalismo, portanto exigindo abrir novos espaços de consumos e de retirada de matéria prima com mão de obra barata. É nesse contexto que chega a 1º lei de terras do país, a lei nº. 601, de 1850. Essa lei institui a propriedade privada da terra, dando possibilidade a qualquer cidadão brasileiro de ter a posse

de determinada terra, caso pagassem a Coroa, o que impedia de fato que qualquer trabalhador pudesse ser proprietário de terras. Segundo Stédile (2005) essa lei é o “batustério do latifúndio no Brasil”, que até os dias de hoje é a base legal para a propriedade da terra.

Com o desenvolvimento do capitalismo o campo foi ganhando novas técnicas e instrumentos de produção, forçando a qualificação da mão-de-obra e aumentando o desemprego, pela substituição dos homens pelas máquinas. Uma grande parte da população rural migrou para as cidades para procurar trabalho o que gerou também o inchaço.

O campesinato brasileiro vai se formando após a crise da *plantation* e após a 1ª guerra mundial interromper o comércio entre a Europa e a América. A saída encontrada pelas elites é trazer camponeses pobres da Europa para trabalhar no Brasil, entre 1875-1914 cerca de 1,6 milhões de camponeses pobres europeus vieram para o Brasil. Nesse período nasce o campesinato brasileiro, sendo constituído basicamente pelos camponeses pobres europeus e por mestiços oriundos da colonização (negros, índios, brancos, mestiços e descendentes) (STÉDILE, 2005).

A questão agrária no período até os anos 60 foi alvo de uma industrialização crescente. No período de industrialização do Brasil com importação de máquinas do exterior e a produção voltada para exportação, a burguesia rural em aliança com a burguesia industrial, que detinha o poder, mantinha a política exportadora, mas também inicia um momento de modernização da agricultura para o mercado interno, amarrando ainda mais o camponês para as regras do mercado.

As lutas camponesas forçaram os governos após a década de 60 a inserir na agenda a pauta da Reforma Agrária. As ligas camponesas, apesar de não ter se expandido nacionalmente, foram um importante movimento para a luta dos trabalhadores do campo (STÉDILE, 2005). A ascensão do sindicalismo rural possibilitou aos camponeses dotarem-se de uma arma para lutar pelos seus direitos. A relação dos partidos políticos e as ligas camponesas também influenciaram o método de organização dos camponeses, tendo suas lideranças feitas viagens ao exterior para aprender como se organizar e conhecer os meios para imprimir a luta contra a propriedade privada. A Revolução Cubana em 1959 tem grande influência na vida do campo no Brasil.

Pressionado pelas amplas massas João Goulart chegou a anunciar na década de 1960 a realização de medidas de Reforma Agrária no Brasil, mas o golpe militar de 1964 findou interrompeu essa possibilidade. E com essa fase todo o movimento operário e camponês foi perseguido, cassado, reprimido e diversas lideranças tiveram que viver na clandestinidade ou fugir do país e vários outros foram torturados e assassinados. Fato que não findou a luta pela

reforma agrária, mas freou o avanço das lutas e das conquistas pelos movimentos e organizações dos trabalhadores.

Com a retomada da luta organizada, ainda em estágio de recomposição, iniciou-se o definhamento da ditadura militar no início dos anos 80 e os trabalhadores reiniciam a reconstrução das suas organizações e construção de novos instrumentos da classe, como a CUT, o PT e o MST. A ditadura militar havia atacado, mas não destruído de vez as organizações da classe. Começam a ressurgir os movimentos organizados de luta pela terra e Reforma Agrária de forma mais intensa e já com o acúmulo das lutas travadas durante a própria ditadura. O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos principais movimentos que surgem no início da década de 80 nesse processo de reascenso das organizações do campo. É um movimento de luta pela terra erguendo a bandeira da Reforma Agrária. Constitui-se como uma organização em 1984 no I Congresso em Cascavel no Paraná (MORISSAWA, 2001). Tem sua história baseada na luta dos camponeses pelo direito a terra, contra a exploração do latifúndio com base em movimentos de massa que através da ocupação de terras improdutivas e de latifúndios avançaram na organização dos camponeses. Atualmente o movimento encontra-se em todo o país, organizando a luta pela Reforma Agrária através de ocupações de terras, marchas e atividades de formação política.

Porém o modelo exportador e da monocultura da produção rural ainda continua, atualmente é intitulado de agronegócio. Nos latifúndios no Brasil grandes áreas são cultivadas por alta tecnologia e utilizando mão-de-obra especializada somente para a exportação de produtos agrícolas. Grandes empresas multinacionais beneficiam-se deste modelo agrícola, pois devido ao alto grau tecnológico o custo da mão-de-obra é reduzido e a produção é em larga escala.

As desigualdades existentes no campo brasileiro ilustram de forma nítida as causas de tantos conflitos no campo. O desemprego e a miséria advêm de uma estrutura em decomposição que leva os camponeses a lutarem diariamente para manter suas vidas e encontram na organização de classe a porta necessária para garantir o direito a terra e a poder viver com dignidade.

A estrutura fundiária no Brasil (DIEESE, 2006) é uma das mais concentradoras de terras do mundo. As propriedades até 50 ha. correspondem a 73,7% dos imóveis e a 12% da área total enquanto as propriedades acima de 50 ha. correspondem a 34,5% e a 87,9% da área total do território brasileiro.

A distribuição da propriedade rural e da renda de um país é medida por um índice estatístico denominado índice de GINI variando de zero (igualdade

absoluta) e um (concentração absoluta). O índice brasileiro é de 0,843, bastante próximo à concentração fundiária absoluta. (MELO, 2006, p. 40)

Esses dados demonstram a necessidade de uma Reforma Agrária no país, para dar terra a quem precisa e nela trabalha. Uma Reforma Agrária que possibilite aos trabalhadores do campo o acesso a terra para produzirem. Até isso não acontecer os trabalhadores camponeses utilizaram de estratégias e táticas para conquistar a terra, sendo o momento de radicalização as ocupações de terra.

Cansados de esperar que o governo atendesse às suas reivindicações e desiludidos com as “soluções” oferecidas para as questões de terra localizadas e principalmente para a questão nacional, os sem-terra entenderam que a ocupação é sua forma de luta mais importante. De modo geral, é a partir de sua efetivação que as demais formas de luta são organizadas. (MORISSAWA, 2001, p. 199)

A respeito do perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre a zona rural e urbana e entre as grandes regiões. Segundo dados organizados pelo INEP, em 2004 cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentavam rendimento real médio acima de 3 salários mínimos (SM). Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentrava-se 24,2% da população. Na Região Sul a faixa de rendimento acima de 3 salários mínimo concentrava 13,6% da população rural, na Região Nordeste este percentual correspondia a 1,7%, sendo que $\frac{3}{4}$ da população tinha rendimento médio inferior a 1 salário mínimo³⁹.

No Estado da Bahia, por exemplo, há um contingente aproximado de 14 milhões de habitantes, segundo Publicação no Diário Oficial da União de 05/10/2007, sendo aproximadamente 5 milhões de habitantes na zona rural. A taxa de desemprego na Bahia é superior a 20% sendo 10% em Salvador, representando uma média superior à taxa nacional. A distribuição de renda no Estado é uma das piores do país. De acordo com os dados do IBGE 72,6 % da população baiana recebe até dois salários mínimos, enquanto 3,7% da população recebem mais de 10 salários mínimo, demonstrando-se assim, uma alta concentração de renda entre a minoria da população. O contraditório é que a Bahia é o sexto Estado mais rico do Brasil, ficando atrás de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e o Paraná. Quanto aos dados da Reforma Agrária na Bahia constatamos que existem 306 Projetos de Assentamentos com aproximadamente 25.000 famílias assentadas, ou seja, um universo aproximado de 125.000 pessoas que uma vez inseridas em um programa de

³⁹ PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília: Inep/MEC, 2006, p. 09 – tabela 2.

educação do campo poderão dele usufruir para o desenvolvimento humano e das comunidades (INCRA, 2003).

A situação do campo é de condições extremamente pobres o que gera conflitos extremamente violentos. A violência faz parte da questão agrária pelo fato das desigualdades de condições sociais para os habitantes do campo. De um lado os latifundiários, donos da terra, que se armam até os dentes para garantir o direito de lucrar explorando os trabalhadores, sejam em canaviais, sejam em plantações de produtos agrícolas para exportação. De outro os camponeses que lutam pelo direito da terra para trabalhar e produzir.

Os registros oficiais do governo⁴⁰ constataram 42 casos de mortes no ano de 2003, 16 assassinatos em 2004, havendo ainda 19 registros sob investigação para verificar se foram decorrentes de conflito agrário e mais 25 outros casos de mortes de trabalhadores rurais não classificados pela Ouvidoria Agrária Nacional. Entre janeiro e agosto de 2005, o órgão registrou 7 mortes decorrentes de conflitos, 17 mortes não decorrentes de conflitos e mais 27 mortes em investigação, totalizando 51 mortes nos primeiros oito meses de 2005. Melo (2006) também utiliza os dados elaborados nos relatórios da Comissão Pastoral da Terra que trazem dados mais abrangentes sobre os conflitos no campo.

Pesquisa mais abrangente é realizada pela CPT, que, desde sua criação em 1976, acompanha e registra a violência e os conflitos no campo. Os últimos levantamentos da entidade revelam um forte crescimento das mortes em 2003, em relação aos anos imediatamente anteriores, mostrando, porém, uma queda em 2004. Os homicídios de trabalhadores saltaram de 43, em 2002, para 73, em 2003, o que significa um aumento da ordem de 69,8%, caindo para 39 em 2004, o que representa uma diminuição em 46,6%. Apesar dessa queda, o ano de 2004 foi especialmente violento, marcado por dois brutais massacres em Minas Gerais: o dos fiscais do Ministério do Trabalho, em Unaí, e de cinco trabalhadores sem terra em Felisburgo. (MELO, 2006, p. 57-58)

Nas estatísticas do meio rural (DIEESE, 2006) registram em 2005 a ocorrência de 1.881 conflitos no campo com 1.304 ocorrências de violência contra a ocupação e posse de terras, com 14 mortos, 221 ocupações com participação de 41.595 famílias. A Ouvidoria Agrária Nacional registra de 1995 a 2005 a ocorrência de 3.155 ocupações de terras no Brasil. Melo (2006) destaca que *“De acordo com o levantamento realizado pela Ouvidoria Agrária, em 2003 foram registradas 222 ocupações de terras. Em 2004, esse número subiu para 327 ocorrências. Em 2005, até 31 de agosto, ocorreram 164 ocupações”*. Ressaltando que os critérios da Ouvidoria são ocupação e morte para definir o mapa dos conflitos e da violência, Melo (2006) busca novamente os registros da CPT para demonstrar a abrangência dos dados.

⁴⁰ Ministério do Desenvolvimento Agrário (Departamento de Ouvidoria Agrária e Mediação dos conflitos), DIEESE, 2006.

O caderno de Conflitos no campo – Brasil 2003, lançado pela entidade em abril de 2004, revela que ocorreram 659 conflitos agrários naquele ano, sendo 391 ocupações e 285 acampamentos, envolvendo cerca de 1,1 milhões de pessoas. Incluindo ocorrências de trabalho escravo, conflitos trabalhistas e outros praticados no meio rural, esse número de conflitos salta para 1.690, envolvendo 1.190.578 pessoas, com 73 assassinatos. (MELO, 2006, p. 61)

Esses dados demonstram as conseqüências das políticas de destruição do imperialismo que impõem a milhares de trabalhadores o desemprego e a falta de condições mínimas de sobrevivência. Os conflitos de terra são resultados da expulsão de milhares de camponeses dos seus lotes por multinacionais, da perda da posse da terra por endividamento, da necessidade de migrar para as cidades a fim de garantir emprego, da falta de crédito para plantar e conseqüentemente necessidade de até vender a terra para tentar a vida em grandes centros urbanos para não morrer de fome. Essa situação tende a gerar conflitos intermináveis, que a partir de outras experiências levam os trabalhadores a reconhecerem-se como classe e unificarem forças para combater o latifúndio. Essa unidade se consolida a partir do momento que os trabalhadores passam a ter conhecimento dos métodos e teorias revolucionárias que lhes permitam organizar a luta e constituir seus próprios instrumentos para enfrentar os desafios. Os camponeses ao longo de anos de exploração e opressão não vêm saída a não ser na organização de classe para fazer o enfrentamento.

O embate entre grandes proprietários, grileiros (e seus aliados) e trabalhadores é resultado da concentração fundiária geradora de pobreza, desigualdade e exclusão no Brasil. Em outros termos, os movimentos sociais agrários são a afirmação da história de resistência a esse grave problema social. As ocupações de terra são a solução encontrada pelos trabalhadores rurais sem terra para sobreviver. Têm por objetivos evidenciar uma demanda e, com isso, pressionar o poder público a realizar a reforma agrária. (Idem, p. 60)

Segundo o MST mais de 200 mil famílias aguardam em acampamentos de lona preta (lonas de plástico que amarrado a pedaços de madeira serve de moradia) em acampamentos em terras ocupadas pelo movimento. Isso demonstra a demanda urgente por Reforma Agrária em todo o Brasil, mas essa demanda é exigida por setores organizados dos camponeses, pois existem os sem terra que não participam de organizações e vagam pelos campos e cidades em condições miseráveis de vida.

A demanda emergencial de beneficiários da reforma agrária pode ser aferida pelo número de famílias de trabalhadores rurais que participam diretamente da luta pela terra, por meio das ocupações e acampamentos. Em outubro de 2003, havia 171.288 famílias vivendo sob lona, espalhadas pelo Brasil. Esse número é volátil, mas crescente ou em permanente processo de mutação. (Idem, p. 199)

A maioria dessas famílias acampadas a espera da posse das terras encontra-se no Nordeste, com 38,8%, seguido do Centro-Oeste, com 27% das famílias. Essa demanda aumenta significativamente quando auferidos os dados pelo cadastro via Correios do “Programa de Acesso a Terra”, implantado pelo governo FHC, e por outras formas de cadastro, como o efetuado na Sala do Cidadão do INCRA. São 839.715 famílias em todo o país a espera de um lote de terra. Sistematizando os dados da demanda a relatoria da CPMI⁴¹ da Terra o público alvo da reforma agrária em 2003 dizia que a demanda emergencial (trabalhadores acampados) é de 171.288 famílias, a explícita (trabalhadores cadastrados via Correios) é de 839.715 e o universo potencial com trabalhadores sem acesso a terra é de 3,1 milhões de famílias e com trabalhadores com insuficiência de terra é de 3,4 milhões de famílias.

Os dados do Cadastro de Imóveis Rurais do INCRA (MELO, 2006) classificam em três blocos as terras para fins de reforma agrária: 1. terras de propriedade privada, passíveis de desapropriação por interesse social (propriedade improdutivo), 2. terras públicas e devolutas e 3. terras suscetíveis de serem obtidas por outros meios (compra, etc.). Aprofundando a pesquisa sobre as terras improdutivas no Brasil o INCRA verificou que existem 133.772.839,50 hectares de terras suscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária (Idem, p. 205).

O MST no seu congresso de fundação em 1984 tem como pauta central a luta por reforma agrária e por uma sociedade igualitária, acabando com o capitalismo. Posição que vai mais profundamente ao problema da questão agrária, pois não é simplesmente ter terra para fins de reforma agrária e sim extinguir um modo de produção que oprime e explora trabalhadores e não permite o acesso a terra. Decidem que a luta deve ser para conquistar: “1. terras das multinacionais, 2. terras dos latifúndios extensivos, 3. terras do Estado, 4. as terras mal aproveitadas e 5. as terras que estão nas mãos de quem não precisa delas e que não são agricultores” (STÉDILE, 2005, p. 179)

Em 1995, o MST, no seu III Encontro Nacional, apresenta proposta para a reforma agrária afirmando que esta é “uma solução não apenas para os problemas do meio rural, mas também de toda a sociedade brasileira, e também do meio urbano” (idem, p. 188).

⁴¹ Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Terra do Congresso Nacional que finalizou os trabalhos em 29/11/05 aprovando, por 13 votos a 8, um relatório paralelo ao do relator oficial da comissão que caracteriza a ocupação de terra como crime hediondo. Esse relatório foi caracterizado pelo relator oficial da comissão como o relatório dos latifundiários. Ver mais in Reforma Agrária Quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil (MELO, 2006).

Caracteriza a reforma agrária com a luta por um novo modelo agrário, devendo-se alterar a estrutura da propriedade da terra, para que esta esteja subordinada a sua função social.

Para isso, deverá se alterar a atual estrutura de propriedade realizando desapropriações (com indenizações aos proprietários) e expropriações (sem indenizações, nos casos de: grileiros, criminosos, cultivo de drogas, contrabandistas, trabalho escravo etc...), para que se garanta o direito de todos trabalharem na terra, e que ela esteja subordinada aos objetivos gerais assinalados. As políticas de reforma agrária devem garantir que de fato se produza uma democratização do acesso à terra e da propriedade. (Idem, p. 189)

O programa agrário do PT em 1989 tem a posição de assegurar a terra para quem nela trabalha e tem a reforma agrária como indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, destacando que esta visa *“romper o monopólio da terra e lançar as bases de um novo padrão de desenvolvimento para a agricultura e toda a economia brasileira”* (Ibidem, p. 181). Já em 2002 no programa da campanha presidencial do PT trata da questão da reforma agrária sem questionar a propriedade dos grandes latifundiários, propondo um *“reordenamento do espaço territorial”* e a democratização do acesso à terra a partir da ampliação de créditos ao minifundiários. Propõe um *“pacto negociado com a sociedade”* e convoca a sociedade civil para concretizar a proposta: *“é vital engajar nessa luta a sociedade civil organizada: sindicatos, associações populares, ONG’s, universidades, escolas, igrejas dos mais distintos credos, entidades empresariais”* (Idem, p. 217). Ou seja, reunir as organizações da classe trabalhadora com as organizações patronais, passando por ONGs e igrejas. Isso, como vimos no capítulo anterior, demonstra uma concepção de negação da luta de classes. Como imaginar que um latifundiário se disporá a contribuir com uma reforma agrária que promova a desapropriação de sua terra?

Essa é a situação contraditória, analisada anteriormente, que vivemos no Brasil. O povo elegeu Lula do PT em 2002 com 53 milhões de votos e o reelegeu em 2006 com 56 milhões de votos. Qual foi o conteúdo do voto dado pelo povo? Ao disputar a eleição com o PSDB (partido representante da burguesia nacional subordinado ao imperialismo estadunidense) os trabalhadores verificaram dois projetos para o país. Em 2006, em pleno 2º turno, Lula teve que dizer o que não havia sido pautado no seu 1º mandato: a questão das privatizações. Ele acusou o candidato do PSDB Geraldo Alckmin de ter privatizado tudo, inclusive a Companhia Vale do Rio Doce. O povo, portanto se engajou na reeleição de Lula com um conteúdo de classe para um novo mandato. As aspirações populares encontraram em Lula a possibilidade de defender a soberania da nação e de realizar a reforma agrária.

Mas porque a Reforma Agrária não sai do papel? Porque o governo não mudou sua política econômica, ou seja, a prioridade ainda é superávit primário e pagamento da dívida, ao invés de Reforma Agrária e outras reivindicações. Os trabalhadores ao resistir aos ataques imperialistas realizam uma importante experiência na história da luta pela reforma agrária no Brasil, principalmente no governo Lula. Como demonstramos anteriormente os trabalhadores resistem e lutam em todo o mundo.

O problema não são terras ou até mesmo a suposta falta de recursos. O governo Lula segue implementando uma lógica que não favorece aos trabalhadores do campo segue pagando a dívida pública que é uma exigência das multinacionais e do imperialismo, em detrimento de investir esses recursos em reforma agrária. Melo (2006, p. 232) destaca que *“No período compreendido entre janeiro de 2003 e outubro de 2005, foram destinados R\$ 316,3 bilhões para o pagamento dos serviços da dívida e apenas R\$ 5,150 bilhões para os gastos com as despesas finalísticas da reforma agrária e da agricultura familiar”* e complementa que os gastos da dívida a cada ano aumenta *“Para 2006, foi autorizado o pagamento de R\$ 272,018 bilhões a esse título, conforme proposto na Lei de Diretrizes Orçamentárias. Esses valores estão acima da meta de superávit primário, que é de 4,25% do Produto Interno Bruto (PIB)”* (Ibid, p. 232).

Verificamos que todo esse movimento de luta é um movimento da luta de classes constante e se desenvolve em todo o mundo. Nesta luta a situação hora se aguça hora se ameniza e cada classe social defende seus interesses. Constatamos que mesmo na tentativa de garantir os lucros, o que só faz destruindo direitos e as próprias forças produtivas, o imperialismo encontra diante do caminho a resistências incansável das massas na busca de uma saída que expressa a ruptura com a política das guerras e das privatizações. Percebemos também que o imperialismo na tentativa de destruir essa resistência tem como aliados setores dos trabalhadores, as direções, para aplicar suas políticas quebrando os quadros nacionais dos direitos trabalhistas conquistados, propondo saídas de *“outro mundo é possível”* a partir de fóruns financiados pelo próprio imperialismo e principalmente inculcando nas massas que é preciso, como diz a Igreja, juntar todos, unificar toda a sociedade para construirmos uma nova sociedade.

A partir daí encontramos algumas respostas para a não aplicação de recursos na Reforma Agrária pelo governo Lula. Encontramos respostas também a partir da dialética que demonstram que apesar de todos os ataques os movimentos camponeses de luta pela reforma agrária não estão derrotados, pelo contrário, ganham força para exigir a reforma agrária e o rompimento com a burguesia. O MST, por exemplo, realiza anualmente jornadas de luta e

ocupações no sentido de forçar o governo a agilizar a reforma agrária. A resposta dos trabalhadores no Brasil sintoniza-se com as mobilizações em todo o mundo, em especial, na Bolívia, Equador e Venezuela, exigindo a reestatização das empresas privatizadas, o que demonstra que as massas empurram governos para além do que fariam sozinhos

De fato podemos perceber que a questão agrária é uma questão histórica, que se agrava a partir das contradições do próprio sistema capitalista. Essa questão está diretamente ligada a situação atual do campo no Brasil e influencia de forma contundente qualquer iniciativa no âmbito as políticas públicas para o campo. A luta pela Reforma Agrária na situação atual no Brasil determina alguns caminhos necessários a seguir, e um dos principais, é a compreensão de que o imperialismo tentará impedir qualquer avanço nas conquistas dos trabalhadores e por isso é preciso combatê-lo da forma que aparecer.

A educação, portanto precisa ser compreendida nesse contexto econômico a fim de não tratarmos esta como uma saída única e sim como um direito social garantido pela luta de classes e de acesso a todos.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Neste capítulo abordaremos a educação do campo a partir de alguns dados oficiais, que acompanham os dados educacionais no Brasil. Abordaremos a alternativa da educação do campo a partir das resoluções de conferências e proposições de autores identificados com o tema, considerando alguns aspectos a partir da categoria da contradição e das proposições para a formação de professores do campo no âmbito geral, visto que no capítulo seguinte analisaremos duas propostas para formação de professores do campo.

Para tratar desse tema fizemos nos capítulos acima uma caracterização do imperialismo e da questão agrária com intuito de estabelecer da onde partimos para discutir a questão da formação de professores do campo. Verificamos a contradição existente entre a alternativa de superação do capitalismo, no estágio superior do imperialismo, a partir da concepção da luta de classes e as “novas” idéias das alternativas de superação do capitalismo no estágio “neoliberal”, da “globalização”, a partir da concepção da organização da “sociedade civil”. Enquanto a primeira sustenta uma análise profunda para superar o modo de produção da propriedade privada, ou seja, realizar uma revolução social atacando a base do sistema, a segunda oculta estas bases concretas do capitalismo para constatar a pobreza, propondo junto com instituições do capitalismo outro mundo possível, ou seja, a humanização do capitalismo seria a única saída. Verificamos também os problemas referentes à implementação da Reforma Agrária no Brasil e os obstáculos presentes para os camponeses na luta por esse objetivo.

O tema da Educação do campo é um tema polêmico e que carece de estudos científicos sobre sua característica e formas de implementação (ver capítulo 1). Nesse capítulo vamos, portanto, de levantar os problemas teóricos sobre as formulações da educação do campo e a formação de professores. Por isso a contribuição desse trabalho, a fim de levantar questões acerca do referencial teórico para as elaborações da formação no campo.

A Educação do campo⁴² é uma reivindicação dos movimentos de luta pela Reforma Agrária no Brasil. Essa luta é histórica e remete mais recentemente aos conflitos no campo onde se percebe o aumento dos confrontos entre latifundiários e trabalhadores. Nessa luta por

⁴² O conceito de educação do campo está em desenvolvimento no interior do MST; entretanto, diversos outros movimentos sociais, organismos de classe, governos, ONG's, etc. têm utilizado a terminologia com os mais diversos sentidos, o que indica a necessidade de cuidado ao tratarmos do tema. Em relação ao conceito em desenvolvimento no MST, é necessário um aprofundamento da reflexão no sentido de esclarecer sua vinculação com uma dada teoria do conhecimento.

Reforma Agrária está inserida a luta por uma educação do campo, para atendimento das necessidades de formação de jovens e adultos.

Segundo o Panorama da Educação do Campo realizado pelo INEP (2006) a educação para os povos do campo enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou ausentes, sendo apontadas como principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural: insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas sem formação específica e educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

O desamparo e vulnerabilidade da população do campo, a qual se reflete nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar são decorrentes do desamparo histórico a que vem sendo submetida.

De acordo com dados do PNAD (2004) o nordeste exhibe a maior taxa de analfabetismo (26,6%) e o Estado da Bahia com 24,75% de analfabetos, índice bem acima da média nacional que é de 13,3%. 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%⁴³.

A taxa de distorção idade-série na zona rural se manifesta de forma elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com 41,4% dos alunos com idade superior à adequada. Essa distorção se reflete nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem de 56%. Nas zonas urbanas essas taxas são de 19,2% para as séries iniciais e de 34,8% para séries finais⁴⁴.

No ensino médio a Bahia, por exemplo, acompanha a situação nacional, mas de maneira mais grave. Entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida ao ensino médio, o quadro é muito crítico na área rural: pouco mais de um quinto dos

⁴³ Idem, p.10 – tabela 4.

⁴⁴ Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006: 11 e 13 – tabelas 5 e 7.

jovens nessa faixa etária (22,1%) estão freqüentando as aulas contra 49,4% na zona urbana⁴⁵, somada a uma distorção da idade-série de 59,1% dos alunos da área rural.

A rede de ensino da educação básica na área rural, em 2005, possuía 96.557 estabelecimentos, correspondendo a cerca de 50% das escolas do país. Essa rede atendia a 5.799.387 alunos do ensino fundamental, sendo 4.146.638 matrículas nas séries iniciais e 1.652.749 alunos nas séries finais. O Ensino Médio na área rural, em que pese o aumento registrado de 2000 a 2005 pelo Censo Escolar, conta ainda com uma rede insuficiente. Neste há 206.905 matrículas em 1.377 estabelecimentos em todo o Brasil. Isso significa que 71,5% dos alunos das escolas rurais estão no primeiro segmento do ensino fundamental, 28,5% no segundo segmento e apenas 2,5% no ensino médio⁴⁶.

Quanto aos recursos disponíveis, 28,5% dos estabelecimentos não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, informática e acesso à internet⁴⁷.

Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural formado exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. As escolas exclusivamente seriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 alunos). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 alunos)⁴⁸.

Como reflexo claro dos programas de transporte escolar ou de modelos de nucleação inadequados, observa-se que, em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendido pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo com 62,4% dos matriculados nas séries finais⁴⁹.

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, por essa razão têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infra-estrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo

⁴⁵ Ibid tabela 6.

⁴⁶ Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006: 17 – tabela 10.

⁴⁷ Idem, p.22 – tabela 13.

⁴⁸ Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006, p.20 – gráfico 6.

⁴⁹ Idem, p.28.

nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental⁵⁰.

Os professores da área rural enfrentam as conseqüências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

A proporção de professores leigos, embora tenha declinado de 2002 a 2005, de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental cursaram nível superior.

Nas séries finais do ensino fundamental, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 46,7% e, com formação superior, 53,1%. Já no ensino médio, 11,3% do professorado está atuando no mesmo nível de sua formação. Este percentual é significativo devido ao reduzido número de estabelecimentos de escolas deste nível de ensino na zona rural.

Verificamos nesta realidade educacional, que o modelo atual da escola obedece a uma lógica (FREITAS, 2003) onde a organização do trabalho pedagógico é predominante em séries. Esta forma de ensino atende a uma formação de educadores alienada, concernente ao modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 1998). A divisão em séries de acordo com a fragmentação das faixas etárias e fragmentação do ensino por partes é expressão da divisão social do trabalho. A separação do trabalho intelectual do trabalho manual, a dicotomia entre teoria e prática, expressa, fundamentalmente na escola, que tipo de ensino é necessário para uma formação subordinada e submissa.

Neste sentido, inserida numa sociedade de classes, a escola não é um local ingênuo, ou seja, o ensino, os métodos, todo o projeto político pedagógico expressa uma determinada concepção e direcionamento de mundo. A escola é um dos espaços criados pelo homem para a educação e, na sociedade capitalista, serve a algum interesse de classe, onde constatamos que a organização do trabalho pedagógico determina qual a formação terão os educadores. A lógica da escola capitalista é excludente e não considera as desigualdades do sistema, apenas as oculta. Segundo Freitas na sociedade capitalista:

... é fundamental entendermos o processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi

⁵⁰ Panorama da Educação do Campo. Brasília: INEP/MEC, 2005, p.19.

ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada. (FREITAS, 2003, p. 26-27)

A formação, portanto, é fragmentada a partir do aprendizado de competências e habilidades voltadas a suprir demandas exigidas pelo imperialismo para formação de jovens e adultos nas escolas e universidades (NOZAKI, 2004; FRIGOTTO, 1998). A seriação é o principal modelo que implementa essa formação que se afasta da vida real, prepara a mão de obra no capitalismo, rebaixando o custo da força de trabalho.

Esses dados identificam a real situação do campo brasileiro, que está inserido no “apagão” de professores anunciado pelos órgãos oficiais do Estado brasileiro. Pesquisa do CNE⁵¹ revela que o déficit de professores no ensino básico é de 260 mil⁵², portanto é necessário questionar: quais medidas são necessárias para superar essa situação precária na educação pública brasileira? As medidas tomadas até hoje pelos governos ajudaram a superar essa situação?

Carvalho (2003) realizou pesquisa sobre a situação do campo e as demandas dos movimentos sociais para a educação do campo. Alguns elementos são importantes para verificar a situação em que estão as escolas públicas e a defasagem na formação de jovens e adultos.

Os movimentos sociais organizados do campo dizem necessitar de uma escola que interprete os processos educativos que acontecem fora dela e que responda ao desenvolvimento do campo, regate valores de solidariedade, e se contraponha a valores individualistas. Precisa ainda mobilizar a população em vista da conquista de políticas públicas da Educação Básica como direito de formar profissionais que assuma a identidade do campo e ajudem a construir a referência de uma nova pedagogia (CARVALHO, 2003, p. 41)

Os dados acima demonstram que há um problema a superar: o analfabetismo, a falta de condições das escolas rurais, a falta de condições de trabalho docente e a falta de docentes, a inexistência de políticas públicas para a educação no campo. Os movimentos de luta por Reforma Agrária respondem a isso reivindicando condições dignas de vida no campo e exigem para avançar nas conquistas a necessidade de educar uma massa de camponeses que não tem acesso à educação. Em conjunto com esses movimentos, intelectuais da área da

⁵¹ Conselho Nacional de Educação

⁵² http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital_030707.shtml - acessado em 20/04/08; http://www.estadao.com.br/suplementos/not_sup20087,0.htm – acessado em 20/04/08.

educação buscam a partir do contato direto com a realidade do campo contribuir para uma proposta de formação de educação do campo que esteja balizada em referências características da vida desses movimentos que surgem na linha de confronto com a miséria real imposto pelo capitalismo.

Carvalho (2003) destaca alguns questionamentos centrais desses intelectuais quando confrontados com a realidade ainda incipiente de proposta político pedagógicas do sistema educacional:

Teóricos da Articulação, como Roseli Caldart e Miguel Arroyo, estão pesquisando o perfil do profissional do educador do campo, questionam como formar o conjunto tão heterogêneo de professores e professoras do campo? Como formar aqueles que estão nas inúmeras escolas rurais deste país? A outra questão que vem sendo discutida é sobre qual curso, programa e currículo, instituirão os professores da escola do campo, considerando as experiências formativas e suas práticas pedagógicas? (Idem, p. 42)

Suscitar a questão da educação do campo no marco de reivindicações dos movimentos camponeses é suscitar a crítica ao modelo de educação rural onde se percebeu uma característica educacional de submissão do campo a cidade. Uma educação voltada para complementar os anseios do desenvolvimento tecnológico dos grandes centros industriais. De fato no capitalismo as coisas mantêm-se interrelacionadas e a educação não está fora dessa situação (FRIGOTTO, 1998; LOMBARDI, 2005).

Esses elementos levantam questões como a organização do trabalho pedagógico da educação do campo, o que requer discussão de questões de currículo e de formação de professores para lidar com novas propostas educacionais e principalmente qual o referencial teórico subsidia o conjunto das propostas político pedagógicas.

Caldart (2004) em minucioso estudo sobre os elementos que levariam a construção do projeto político pedagógico para as escolas do campo apresenta que, na perspectiva de um *“projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo”*, este processo de construção precisa ser gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* e da trajetória de luta de suas organizações.

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde interesses econômicos, sociais, e culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. E acrescenta que a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico

de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes, durante e depois de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Na sociedade capitalista, a propriedade privada tem um valor supremo, acima de qualquer outro, inclusive o da vida humana. Quando as ações do MST relativizam esse valor e propõem uma inversão de prioridade, colocando a vida e o direito ao trabalho como anteriores ao direito à propriedade, e quando essas ações começam a ter respaldo de boa parte da sociedade, podemos pensar na possibilidade de uma *quebra de padrões culturais*, de uma mudança de conceitos, de valores, de postura diante de determinadas realidades. (CALDART, 2004, p. 35)

O MST vai além da questão de uma educação do campo para elaborar a educação do MST baseada nas experiências do próprio movimento. Este considera também que existem outros espaços de formação além da escola fato que consideram importante para formação do militante do próprio movimento. Falam da Pedagogia do Movimento Sem Terra como uma prática viva em movimento.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo desta pedagogia é o próprio *movimento*. (DOSSIÊ ESCOLA, 2005, p. 235)

Verificamos o acúmulo que os camponeses chegaram a partir de suas lutas, pelo combate pela reforma agrária e pela tentativa de superação do modelo educacional tradicional, assim chamado de educação rural, para um modelo que possibilite avanços na formação de jovens, crianças e adultos. Isso requer a discussão sobre a formação de professores para dar continuidade à formação proposta pelos movimentos. Caldart (2004) traz uma visão sobre as experiências vividas com o MST. A autora busca trabalhar com a categoria da cultura como fonte principal, por considerar que existe uma cultura diferenciada no seio do movimento que permite a interpretação da vida social trazendo “*concepções teóricas bem diferentes, por vezes mesmo antagônicas*”.

Caldart traz uma análise da realidade do campo, especificamente da realidade do MST a partir da história com elementos das análises marxistas, contudo prioriza os “*processos históricos*” com conclusões críticas à visão marxista que prioriza a estrutura econômica da sociedade.

E essas ferramentas, devo dizer, estão situadas em uma interpretação marxista da História, que é ao mesmo tempo uma crítica à visão, também nomeada marxista, que privilegia as estruturas em detrimento dos processos históricos, e uma reafirmação das categorias de Marx na interpretação desses processos, especialmente *classes sociais e luta de classes, ideologia e modo de produção*, indo além delas e criando outras categorias que a elas se vinculem (CALDART, 2004, p. 60)

A autora faz uma análise do processo histórico a partir de autores como Thompson e Hobsbawn tendo como princípio compreender a história de baixo para cima, considerando a experiência humana como parte fundamental do processo histórico e, portanto, de qualquer leitura que dele se faça, compreender o processo de formação dos sujeitos também como um processo cultural, olhar para os movimentos sociais como lugar onde se desenvolvem processos socioculturais com forte dimensão de projeto. A autora compreende que “*a economia e a política não explicam tudo na História, ainda que condicionem fortemente todo o seu desenrolar. A experiência humana não se esgota na vivência de relações produtivas ou na vivência de classes*” (Idem, p. 71).

A partir desses elementos teóricos, onde a autora considera importantes as questões sustentadas por Marx para compreensão da realidade humana, Caldart destaca elementos para a questão da teoria pedagógica, considerando a elaboração desta de acordo com os objetivos da educação defendida para o campo.

Recuperar a visão de educação como formação humana, da escola como um dos tempos e espaços dessa formação, e da teoria pedagógica como tendo por objeto *a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento* (Arroyo, 1998, p. 160) é tarefa urgente para educadores comprometidos com as questões do nosso tempo, que dizem respeito ao próprio destino de nossa humanidade. (Idem, p. 82)

A partir dos principais formuladores das propostas de Educação do Campo podemos compreender o referencial teórico utilizado na concepção dessas propostas, o que possibilita um diálogo constante acerca dessa concepção de compreender a situação do campo, especificamente, a caracterização dos movimentos camponeses como o MST.

Em Kuenzer (in FRIGOTTO, 1998) podemos verificar elementos importantes sobre o debate acerca do método científico nos estudos sobre trabalho e educação. A autora destaca a importância da centralidade do trabalho para fins de compreensão das problemáticas relativas à educação, mas polemiza sobre o afastamento dos estudiosos em educação quando se aprofundam nos estudos da relação trabalho e educação. Consideram as categorias metodológicas marxistas da práxis, totalidade, contradição e mediação como fundamentais

para uma compreensão profunda sobre as questões relativas à educação e diz que há problemas na compreensão do método da economia política para estabelecer as relações necessárias da estrutura com a superestrutura.

Com isto quero afirmar que o problema da nossa produção não reside nas opções de trabalhar com categorias marco ou microeconômicas, com análises teóricas ou empíricas, mas sim no insuficiente domínio do método da economia política, do que tem resultado insuficientes formas de articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, objeto e sujeito, histórico e lógico, conteúdo e forma, pensamento e realidade. (Idem, p. 60)

Frigotto (1998) traz o debate acerca dos conflitos das teorias e os “*desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação no contexto da crise dos paradigmas das ciências sociais*”. Faz uma abordagem crítica da perspectiva da ação comunicativa de Habermas quando este faz uma leitura negando a centralidade da produção material, abrindo mão da centralidade da categoria trabalho para compreender o mundo. Nesse debate é importante destacar que Frigotto considera importante o diálogo científico no qual levanta algumas questões, como por exemplo, “*com esta superação a produção do sujeito humano teria se desmaterializado e sua subjetividade resultaria do plano superestrutural da linguagem?*”. Numa polêmica com os autores que denomina de pós-modernistas destaca o ecletismo teórico para uma análise da realidade, enfatizando o fim da objetividade para concentrar na subjetividade o ponto de partida para pesquisa e a concepção que a realidade é constituída de diferenças e alteridades, onde a universalização é um mito totalitário da razão. Frigotto (1998, p. 28) enfatiza que “*dentro da tradição marxista, a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha da vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista*” e considera que as mudanças no plano da estrutura modificam também o modo de compreender o real e a relação trabalho e educação.

O risco presente na área “trabalho-educação” é de se confundir as dificuldades objetivas da abordagem marxista para explicar problemas que se configuram complexos, com a superação da própria teoria. Os obstáculos reais para visualizar e apreender as relações de classe, fundamentais em decorrência das mutações do conteúdo, forma e tempo do trabalho assalariado e do deslocamento do trabalho do setor primário e secundário para o terciário, não permitem – sem mudança de perspectiva teórica e ético-política – deduzir o “fim” das classes ou que esta categoria não nos ajuda a entender a realidade atual. (Idem, p. 30)

No campo teórico, é importante tratarmos do referencial que balizam as análises acima e a elaborações das propostas educacionais para uma educação do campo e para formação de professores. É extremamente justa a reivindicação dos movimentos camponeses para o acesso

universal a educação no campo, mas é importante também destacar que as formulações sobre essas propostas mesclam um conjunto de teorias e concepções sobre o capitalismo, contornando as análises que fundamentam a explicação da fase imperialista atual. Isso gera uma confusão sobre qual é a fase do capitalismo hoje, criando uma pretensa “nova etapa do capitalismo”, uma fase onde é possível mudanças nos quadros de um sistema que se demonstra putrefado e que não mais consegue desenvolver a humanidade, pelo contrário leva-a a barbárie.

Para o diálogo nos reportamos novamente a Lênin (2007) para tratar das questões acima. Este dizia que o capitalismo em sua fase inicial desenvolveu as forças produtivas, mas no período imperialista não só estagnou esse desenvolvimento como passou a destruir as forças produtivas, principalmente a força de trabalho. Por isso Lênin caracterizou esta fase como de “*reação em toda linha*”, que para garantir os lucros imediatos utilizam a especulação para acumular capital. Assim a forma que assume o capitalismo no imperialismo é apenas uma mudança de forma e não de estrutura. Lênin chama a atenção dos instrumentos que utiliza o imperialismo para o “*embelezamento por todos os meios*”, maquiando uma pretensa possibilidade de desenvolver materialmente a humanidade.

Existe uma nova fase do capitalismo? Há um superimperialismo? Gluckstein (2003) tratando da questão das inovações teóricas sobre a fase atual do capitalismo argumenta:

Por razões que Lênin explicitou extensamente no livro *Imperialismo fase superior do capitalismo*, polemizando contra a teoria do suposto “superimperialismo”, defendida entre outros por Karl Kautsky. Não pode haver superimperialismo, explicava Lênin em substância, em razão da natureza mesma do imperialismo estar cruzado pelas contradições próprias do sistema capitalista, começando pelas contradições nascidas da luta de classes por um lado, e, por outro, as contradições ligadas à crescente distância entre o desenvolvimento das capacidades de produção e o caráter necessariamente limitado do mercado. De onde se deduz, explicava Lênin, que, chegado à fase imperialista, o capitalismo não pode trabalhar por “resolver” suas contradições senão através de uma luta feroz entre os diferentes estados imperialistas e, em seu seio, entre os diferentes grupos de capitalistas, ao mesmo tempo, mediante uma luta feroz contra a classe operária. (GLUCKSTEIN, in A VERDADE, 2003, p. 52-53)

Portanto a análise de que a estrutura estaria alterando para dar lugar a uma nova fase estrutural do capitalismo e por isso as mudanças nas concepções teóricas são na verdade uma forma de revisar o marxismo, visualizando uma alteração em algo que ainda continua a ser a estrutura capitalista (acumulação de capitais a partir da mais valia adquirida pela exploração da força de trabalho). A acumulação de capital na fase imperialista, ao invés de se dar pelo desenvolvimento da produtividade do trabalho por novas técnicas e da maquinaria, na criação

de novos mercados ou fontes de matéria primas, ocorre a partir da destruição de empregos e da queda do investimento produtivo, o que na verdade é a desvalorização da força de trabalho, privatizações e cortes em setores essenciais, como a educação.

Hoje, na fase do imperialismo (capitalismo decadente), com o mercado capitalista tendo avançado sobre todo o planeta, a mais-valia é arrancada do trabalhador principalmente pela desvalorização da força de trabalho (redução do custo do trabalho), pela destruição de postos de trabalho – com a intensificação de ritmos, a multifunção – e pela redução de despesas sociais (previdência, saúde e educação). Nesse sentido, não há uma “reestruturação produtiva”, progressiva. O capitalismo de nossa época só pode se manter pela redução da condição social da principal força produtiva: segundo Marx, o trabalho humano. Há inclusive uma redução quantitativa: não há transferência de empregos aos países “emergentes”. Quando multinacionais transferem linhas de produção para países com mão-de-obra mais barata, o número de postos criados nem de longe repõe as demissões das fábricas fechadas. (SOKOL, in LÊNIN, p. 182-183)

Com estes pressupostos podemos retomar de maneira mais profunda o diálogo sobre o referencial teórico que reivindicam intelectuais que elaboram sobre uma nova educação, a educação do campo. Retomamos as relações e nexos que nos permitem trazer à tona as contradições da intitulada bandeira “Por uma educação do campo”, desde os intelectuais, passando pelas organizações camponesas, governos e instituições do imperialismo.

A realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), ocorreu em 1998, com cinco entidades promotoras a CNBB⁵³, MST, UNICEF⁵⁴, UNESCO⁵⁵ e UNB⁵⁶. Muitos desafios foram encaminhados pela conferência que reuniu centenas de delegados de todo o país. O termo rural foi substituído pelo campo no sentido de que era necessário superar as dicotomias entre o que foi a etapa rural de educação e de modelo de desenvolvimento para o campo. Sem desconsiderar a interação necessária entre a cidade e o campo, mas destacando a necessidade de políticas públicas voltadas para o campo, a fim de superar as desigualdades presentes, principalmente, na área educacional. *“Vincular as práticas de educação básica do campo como processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional”* a partir de vivências de novos valores culturais, compreendendo as raízes dos povos do campo, mobilização visando garantir políticas públicas pelo direito à educação básica do campo, exigindo escolas de qualidade, acompanhando tramitação das propostas do Plano Nacional de Educação, multiplicando as denúncias de descaso dos governos e lutando para que todo o povo tenha acesso à

⁵³ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁵⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁵⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

⁵⁶ Universidade de Brasília.

alfabetização. Formar educadoras e educadores do campo, constituindo redes no campo, promovendo eventos, construindo alternativas de escolarização, reorganizando formas e currículos nestas formações de educadores, garantir a formação superior dos educadores do meio rural, criar política salarial, produzir propostas de educação básica do campo, envolver as comunidades e de fato implementar as propostas de ação da conferência.

Esta conferência mostrou que somente é possível trabalhar *por uma educação básica do campo* se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. (MOLINA, 1999, p. 91)

Dessa mobilização e pressão dos movimentos levou o Conselho Nacional de Educação a aprovar em 2002 as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (2002). No documento que contem o parecer da relatora foi realizado todo um histórico legal das necessidades de uma nova legislação sobre o tema, caracterizando como citado acima as relações do campo e da cidade no sentido de alterá-la.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito a terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. (Idem, p. 31)

As diretrizes garantem, no texto, a formação e qualificação de professores para o exercício da docência a partir da nova legislação e o financiamento de acordo com as leis vigentes, além de contemplar a necessidade de uma remuneração digna com planos de carreiras e programas de formação continuada para os profissionais da educação. Com esse marco legal os movimentos intensificaram as exigências para o governo federal no sentido de aplicação da nova legislação em vigor.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo aconteceu no mesmo local da primeira no ano de 2004. Nesta o envolvimento de entidades, organizações e instituições⁵⁷ foi mais amplo englobando Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância, instituições supranacionais, órgãos governamentais como secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública

⁵⁷ Organizações e entidades que assinam o documento: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA -MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES- Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT -CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caatinga -ARCAFAR SUL/NORTE.

com atuação vinculada à educação e ao campo. A partir da constatação das precárias das condições e denúncias de falta de financiamentos, qualificação de professores, estrutura físicas (escolas), falta de professores, etc, as resoluções da conferência apontaram para a defesa e exigência de reivindicações e propostas de ação.

Dentre as defesas, a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadoras rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil. Dentre os que exigem está, a 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 que inclua como ações básicas, ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas, valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente, respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas

Ainda, criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos, cumprir a Constituição Federal que determina a aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna), estes recursos, eliminar a desvinculação dos Recursos da União (DRU), que desviam 20% dos mesmos, e voltar a garanti-los para a Educação, participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo, garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), participar da Reforma Universitária para nela garantir a incorporação da Educação do Campo.

A partir das resoluções abrimos um diálogo sobre quatro questões centrais que contem o conjunto das exigências. Não obstante consideramos justas e atuais as reivindicações expressas no documento, pois demonstram a disposição de lutar por melhorias.

A primeira consideração sobre as resoluções é: qual o balanço desde a I Conferência até hoje (2008)? O texto base da II Conferência (2004) traz duas conquistas: 1. a ampliação dos debates com a sociedade incorporando a educação do campo na agenda dos movimentos e 2. a aprovação das Diretrizes operacionais para educação básica do campo em 2002 pelo CNE.

A respeito das reivindicações concretas para realização da reforma agrária, condições de trabalho, ampliação de vagas nos quadros escolares e nas universidades para os camponeses, transporte, etc., não consta no balanço nenhum avanço. Há apenas ratificação das reivindicações e renovação das exigências. Portanto, consideramos essencial a realização de um balanço mais profundo para explicar porque não foram atendidas as reivindicações centrais das conferências, fator que permitiria caracterizar verdadeiros avanços na superação das desigualdades demonstradas pelos dados oficiais.

O segundo ponto a considerar são os parceiros dessas iniciativas. Como explicitamos no capítulo 1 o imperialismo precisa integrar/destruir as organizações independentes dos trabalhadores para executar seus planos, seja de guerras, seja de reformas e para isso conta com setores dirigentes da classe, que compreendem o mundo não mais pela luta de classes, mas pela “necessária organização da sociedade civil”. Essa armadilha leva a conclusões práticas de incorporar instituições do capitalismo para, num “diálogo democrático” com estas, terem atendidas suas reivindicações. Como por exemplo, reformar a ONU, integrar os fóruns do MERCOSUL, participar dos conselhos propostos pelo governo que envolve a sociedade civil (patrões, trabalhadores e suas organizações, ONGs, governos, etc.) na tentativa de resolver os problemas, realizar fóruns sociais com o financiamento das grandes empresas, etc. Esse quadro é mundial e não apenas no Brasil, portanto a análise parte do que acontece em todo o sistema capitalista e não em ações isoladas nos países, por melhores intenções que setores dirigentes possam ter, as propostas advindas das instituições imperialistas visam exclusivamente ferir a independência da classe e integrar suas organizações para o “diálogo social” com aqueles que causam a miséria, a fome, o desemprego, o analfabetismo, etc.

O livro⁵⁸ lançado como resultado da II Conferência traz a seguinte concepção sobre os parceiros principais do evento:

⁵⁸ KOLLIING, Edgar; Nery, MOLINA; CASTAGNA, Mônica (orgs). *Por uma educação básica do Campo*. V.1. Brasília, 1999

A vinculação dos parceiros com a temática é evidente e marcante. O Unicef, por todo o seu trabalho mundial reconhecido em favor das crianças, está envolvido com a promoção das crianças do mundo rural e suas famílias e quer esse investimento na educação específica do mundo rural. A Unesco, que tem entre suas tarefas a educação e a cultura, vê como necessária a educação básica do campo. A CNBB já trabalha a temática por meio de diversos organismos com engajamento no mundo do campo, como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (Cimi) Movimento de Educação de Base (MEB), setor de Educação Popular, Escolas-Família Agrícola e outras pastorais sociais. (KOLLING, 1999, p. 14)

Aqui cabe destacar um dos maiores perigos, a nosso ver: os parceiros para construir as vias alternativas da educação do campo. Os organismos do imperialismo (ONU, OMC, FMI, BM, tratados de livre comércio, etc.), buscam numa roupagem de “novas nomenclaturas democráticas” convencerem as organizações dos trabalhadores a participarem dos espaços construídos por estas, justamente para impossibilitar avanços concretos no campo da educação. Obviamente, nos documentos não entram questionamentos que explicam o porquê da situação desigual na educação, não existe menções às causas dos problemas do campo, somente aos efeitos. Como compreender que os mesmos causadores das desigualdades transformaram-se naqueles que querem contribuir para a superação do analfabetismo, da miséria, da falta de professores, etc? Não seria necessário manter a independência dos trabalhadores e suas organizações para lutar por uma educação do campo?

A questão perpassa num problema central hoje: a necessidade de ir às raízes dos problemas. Para Rosa Luxemburgo seria: Reforma ou Revolução? Marx (s/d) afirma qual é a saída: abolição da propriedade privada dos meios de produção. Lênin (2007), Trotsky (2003) e Gluckstein (2007) ratificam que o centro está no apodrecimento do sistema capitalista em sua fase superior o imperialismo. Stédile (2005) caracteriza que o problema da destruição do capitalismo se expressa no problema da questão agrária. Taffarel (1998), Frigotto (1998), Nozaky (2004), Santos Júnior (2005) e Lombardi (2005) dizem que essa destruição se expressa nos desvios teóricos para compreensão da realidade e elaborações acerca da relação Trabalho-Educação, bem como nas políticas educacionais e de formação de professores. Freitas (2003) e Escobar (1997) enfatizam que essas relações produtivas podem ser constatadas na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento.

Podemos constatar que essa lógica do imperialismo se insere em todos os setores da sociedade. É a tentativa de impedir os trabalhadores de servir-se de suas próprias ferramentas da luta de classes para incorporar a “ajuda” de instituições supranacionais. Ao fim e ao cabo, é a forma expressa para manter o mesmo conteúdo: a propriedade privada dos meios de

produção. As ONGs (ver capítulo 1), por exemplo, cumprem exatamente a mesma função. A questão portanto, não é analisar moralmente os problemas, as boas intenções de “alguns”, mas de verificar nos dados da realidade o lugar que ocupa na economia os organismos internacionais, seus objetivos concretos e as conseqüências dessa “união” entre desiguais, “união” de classes opostas.

Atualmente podemos verificar nos jornais e noticiários de todos os meios de comunicação o problema da fome no mundo. É o próprio sistema em decomposição que trata de trazer a tona os dados da realidade mundial: fome, desmatamentos, desnutrição, miséria, desemprego, etc. Mas muitos “parceiros” dos camponeses, como vimos acima, não constatarem isso profundamente, apenas anunciam números, sem fazer as relações e nexos necessárias com o modo de produção, com as bases do próprio sistema capitalista. Explicação esta que segue nos documentos. É a mesma explicação superficial que encontramos nos documentos da Educação do campo, sem chegar a raiz dos problemas. Ocultam os que causam as desigualdades da educação no campo e propõem que os camponeses e suas organizações, junto com a ONU, ONGs e cia, “lutem” para superar os problemas. Mas seria possível um “outro mundo” na educação sob as bases do capitalismo?

A participação da Igreja nessa formulação também não se dá apenas por uma boa vontade. A sua catequese, em nome da palavra e vontade de Deus, tem seu viés totalmente vinculado à dissolução teórica da sociedade de classes. Ela cumpriu e cumpre até os dias de hoje a função de manter a propriedade privada dos meios de produção, pois não questiona as bases estruturais da miséria, das desigualdades.

Observações amplamente confirmadas na realidade passada e presente: numerosos escritos da Igreja (principalmente as encíclicas papais, que têm como vocação ser diretrizes de ação) precederam, muitas vezes em vários anos, as doutrinas de instituições internacionais do imperialismo ou as abençoaram a posteriori. Assim, no mesmo ano em que foi publicado o relatório Brundtland, o papa João Paulo II publicou sua encíclica intitulada “Sollicitudo Rei Socialis”. Essa encíclica, em seu conteúdo, identifica-se totalmente com o conceito de “desenvolvimento sustentável” e o situa em relação direta com as posições anteriores da Igreja. Seu ponto de partida, aliás, é fazer o balanço de outra encíclica intitulada “*Popularum progressio*” produzida vinte anos antes pelo papa Paulo VI, mais particularmente centrada nas questões do desenvolvimento. Assim, ela indica que, “*em continuidade com a encíclica de Leão XIII⁵⁹, é preciso reconhecer ao documento de Paulo VI o mérito de ter salientado o caráter ético e cultural da problemática relativa ao desenvolvimento e, igualmente, a legitimidade*

⁵⁹ O papa fala aqui da encíclica “*Rerum Novarum*”, de 15 de maio de 1891, fundadora da doutrina social da Igreja e do corporativismo, o que não é sem importância, como assinalamos mais uma vez. Essa encíclica prega que os seres humanos não devem entrar em conflito numa luta de classes, pois perante a Deus todos são iguais e por isso não há a necessidade de confrontos na sociedade.

e a necessidade da intervenção da Igreja em tal campo. (...)” (CISE, in A VERDADE, 2008, p. 30)

A Igreja, portanto cumpre um papel de defesa de políticas instituídas pelos organismos internacionais, que segundo ela cumpre o papel de ajuda aos povos: *“as instituições e as Organizações existentes têm trabalhado bem em favor dos povos”* (Idem, p. 32). Ou seja, é a manutenção ordem atual, por meio da “nova ordem mundial”, a governança mundial.

Assim o “desenvolvimento sustentável” é colocado desde o início no quadro corporativo e reacionário da doutrina social da Igreja, da qual se lembra adiante *“o princípio típico (...): os bens deste mundo são originariamente destinados a todos. O direito à propriedade privada é válido e necessário, não anula o valor de tal princípio”*. É o que se chama de equidade. (Idem, p. 32)

A parceria com a ONU também é uma completa armadilha. No quadro do imperialismo as instituições supranacionais cumprem papel de aplicar as políticas de desmantelamento das nações e dos tratados livre de comércio. Em todo o mundo é a mesma política, sendo que em alguns países usam-se armamentos militares e em outros ajustes e reformas para desregular o trabalho e retirar direitos, em outros convidam os trabalhadores e suas organizações para ajudar a reformar as instituições do sistema e participar junto com governos, patrões e cia, das transformações necessárias para um mundo melhor. A ONU, por exemplo, é o carro chefe das instituições supranacionais. Sob sua intenção humanitária em países no mundo estão as intenções do imperialismo.

Então ao que parece, a ONU, que organiza as guerras contra os povos da Iugoslávia e da África⁶⁰, e cujas resoluções serviram de marco à guerra contra o povo iraquiano... são um marco em que podem se desenvolver políticas de progresso. (GLUCKSTEIN, in A VERDADE, 2003, p. 54)

É a mesma ONU que em 1947 aprovou resolução de divisão da Palestina para criar o Estado de Israel e após 60 anos verificamos para que serviu essa divisão: apenas ao controle do imperialismo estadunidense no Oriente Médio e a matança e miséria de milhares de palestinos, principalmente crianças e jovens. Foi da ONU que veio o “convite” ao governo brasileiro, via pedido de George Bush (presidente dos EUA) em 2004, para que o Brasil, em nome da paz, enviasse e comandasse as tropas da ONU (Minustah) no Haiti (1ª república negra do mundo que conseguiu sua independência no século 19) para legitimar o golpe militar

⁶⁰ Lista das intervenções militares sob mandato da ONU desde 1991: Iraque (1991), El Salvador (1991), Camboja (1991), Somália (1992), ex Iugoslávia (1992), Moçambique (1992), Ruanda (1993), Haiti (1993), Chade (1994), Tadjiquistão (1994), Bósnia (1995), Angola (1995), Guatemala (1997), Serra Leoa (1998), República Centroafricana (1998), Kosovo (1999), Congo (1999), Etiópia (2000), Timor Oriental (2002).

dirigido pelas forças armadas dos EUA. Foram as tropas de paz da ONU, que ao aumentar os preços dos alimentos em mais de 50 países, reprimiu violentamente as manifestações no Haiti. Em nome da paz da ONU, o governo brasileiro já gastou até o momento R\$ 464 milhões. O valor é quase o que o Ministério da Defesa gastará neste ano com controle do espaço aéreo (R\$ 583 milhões) ou 60% de tudo o que o governo investiu em segurança pública em 2007⁶¹. Esses recursos não poderiam ser utilizados para a educação pública no Brasil e para formação de professores? Esses recursos não fazem falta para implementar a Reforma Agrária?

Não obstante Cardoni (1999) trata das políticas educacionais propostas pelos organismos do imperialismo, no qual denomina “contra reformas”, para explicitar em seis eixos como o imperialismo utiliza seus organismos para atacar a educação, desresponsabilizando o Estado de financiá-la e delegando a sociedade civil o papel de gestar as políticas educacionais.

1- O mercado capitalista em decomposição é a única realidade social possível: adaptemo-nos a ela - A triste, penosa, difícil e lamentável realidade social em todo o mundo é, infelizmente, imutável ou, pelo menos, imutável para esta geração. Assim, temos que arregaçar as mangas, com muita participação social, força e determinação. Nada de perder tempo e energia tentando transformar a realidade (afinal, o socialismo acabou, lembra?) Em vez de sonhos, ação e “realismo”. Não tente varrer as causas da miséria (o capitalismo). Encare a miséria existente e minimize o sofrimento dos miseráveis. Não tente transformar a realidade: encare o inevitável capitalismo e se adapte a ele.

2-Desresponsabilização do Estado com o ensino: O Estado é ineficiente e perdulário, como sabemos. Mas o principal. é que não podemos esperar que o estado faça o que, já está provado, ele não consegue fazer, nem tem dinheiro suficiente e nem vai ter. Temos pressa. Não podemos perder tempo. A educação é algo importante demais para que a sociedade se omita. A começar pela família, todos têm que participar do esforço educacional. [Observação: a confusão deliberada entre ensino e educação, ao longo de todos os documentos, visa, claramente, empurrar para as famílias a responsabilidade, que é do Estado, pelo ensino]

3-Cooptação dos sindicatos, partidos e organizações dos trabalhadores: Decorre diretamente do anterior. A família, os empresários, as Igrejas, os sindicatos... A gestão democrática, os Conselhos Escolares... A “participação da comunidade” é a fórmula “democrática” para o envolvimento de pais e alunos na aplicação e administração da política de desmantelamento do ensino. A pretexto da “democracia”, a descentralização (financeira, pedagógica...) é o instrumento para a crescente desobrigação do estado.

4-Rebaixamento dos conteúdos programáticos (rebaixamento do conhecimento transmitido) – Desinstrução dos filhos da classe operária: Não se pode tentar impor a pessoas de origem social e cultural tão diferentes um mesmo padrão curricular. É preciso respeitar as pessoas, respeitar as culturas, respeitar as comunidades. O mais importante é ensinar a aprender do que ensinar conhecimento. Por exemplo, para quê física,

⁶¹ Reportagem e dados publicados pelo Jornal Folha de São Paulo de 19/05/08.

filosofia, [citar outros exemplos] se a comunidade rural ou a comunidade da periferia de um grande centro à qual a criança pertença não vai usar nada disso?... Em vez de ensinar [quer dizer, transmitir às novas gerações o conhecimento e a cultura acumulados pela humanidade, função primordial da escola e para a qual existem professores há milênios!] a onda da moda é educar para a cidadania [transformando a escola num lugar onde se faz de tudo... menos aprender]

5-Desregulamentação ampla geral e irrestrita, deixando “ao mercado” a tarefa de se “regular”: o aluno ou pai de aluno “consumidor de serviços educacionais” -”pela livre escolha que faz da escola onde coloca o filho”- seleciona o que deve e o que não deve existir em termos de estabelecimentos de ensino. Isso serve, também, para a profissão de professor.

6-Uso do ensino fundamental (1a. à 8a. séries) como escudo para destruir todo o ensino público, inclusive o ensino fundamental: [este é, na verdade, uma espécie de eixo geral de toda a política]. O importante é o ensino fundamental. O restante depende dele. Para que uma Universidade pública cara, laboratórios caros (geralmente freqüentados por quem pode pagar...!!!), se milhares, milhões de crianças, vagam pelas ruas analfabetas, se não há vagas no ensino fundamental? (Idem, p. 1-2)

O autor também cita trechos de leis e documentos aprovados para demonstrar os eixos acima. A Declaração Mundial Educação Para Todos⁶² (UNICEF e UNESCO) é um exemplo importante que nos serve para compreender no âmbito das Conferências Nacionais por uma Educação do Campo as reais intenções desses apêndices da ONU e por que é necessário a parceiros principais em iniciativas como estas. Citamos dois artigos que interessa ao objeto dessa pesquisa, inclusive no que tange aos paradigmas adotados pelos intelectuais que elaboram a propostas político pedagógicas para a educação do campo:

Art. 1º. (...) necessidades básicas de aprendizagem compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo) e os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Art. 7º As autoridades responsáveis pela educação (...) têm a obrigação de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (...); entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. (Idem, p. 3)

⁶² Declaração Mundial Educação Para Todos⁶²: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - março 1990 (aprovada na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, - UNESCO, UNICEF, PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Banco Mundial).

Referente a outro documento intitulado Compromisso Nacional de Educação Para Todos⁶³ citamos o que diz:

4-Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local.

6-Definir as competências e responsabilidades das diferentes instâncias e setores do Poder Público, em regime de colaboração, incorporando a participação de entidades, grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola. (Idem, p. 4)

A Declaração de Nova Delhi⁶⁴:

2.8 - a educação é -e tem que ser- responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.

4.2 - [portanto, convocamos] as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos (...) (Idem, p. 4)

No Brasil estas diretrizes são encontradas nas leis aprovadas nas últimas décadas para a reforma do ensino no país. Elas abrangem todos os aspectos exigidos pelo imperialismo para uma educação voltada para as exigências desse sistema e não para o acesso universal do conhecimento produzido pela humanidade (FRIGOTTO, 1998; LOMBARDI, 2005; TAFFAREL, 1998). Dentre elas verificamos a LDB⁶⁵, os PCNs⁶⁶, os PNEs⁶⁷, o PDE⁶⁸, o PL

⁶³ Compromisso Nacional de Educação Para Todos⁶³ - maio de 1993. Semana Nacional realizada em Brasília, reproduzindo a estrutura tripartite: governo, capitalistas, trabalhadores.

⁶⁴ Declaração de Nova Delhi - dezembro/1993. Assinada por auto denominados “líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo”, ou, apenas, Ministros da Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia.

⁶⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - (Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996). Ver mais in SAVIANI (1997).

⁶⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais aprovado no governo FHC em 1997. Os PCN referem-se a dois ciclos que abrangem da 1ª à 4ª série. Cobrem, de um lado, as áreas que compõem obrigatoriamente o ensino nestas séries: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. De outro, abrangem os chamados “temas transversais”, que não constituem disciplinas específicas de ensino, mas devem impregnar profundamente o conteúdo de cada matéria e todo o convívio social na escola. São os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. A importância desses temas é evidente. Pois, como se pode perceber, já a partir da idéia de incluir questões que aproximem ensino e vida cotidiana, bem como do tipo de assuntos escolhidos e do espaço que se pretende que ocupem na aprendizagem, tem-se aí talvez a essência do que seja a escola voltada para cidadania, aqui e agora.

⁶⁷ Plano Nacional de Educação aprovado em 200 pelo Congresso Nacional e trata das diversas modalidades de ensino. O presidente FHC vetou alguns artigos importantes como, por exemplo, o que se refere à porcentagem de do PIB para financiar a educação. Os movimentos e entidades dos trabalhadores da educação e estudantis exigem o fim do veto. Plano Nacional de Educação da sociedade sob os auspícios da ANDES, CNTE, FASUBRA, SINASEFE, etc., se auto-intitula “**A proposta da sociedade brasileira**”, foi aprovado por aclamação, sem discussão, no II Conselho Nacional de Educação (CONED), realizado em Belo Horizonte, em 9 de novembro de 1997. Algumas críticas foram tecidas sobre essa proposta: O Plano é uma mescla de reivindicações justas com as diretrizes do Banco Mundial para a educação e o ponto de partida para a implementação de qualquer Plano de

7200/06 da Reforma Universitária⁶⁹, o REUNI⁷⁰, as diretrizes aprovadas pelo CNE⁷¹ e principalmente as decisões que tratam do financiamento do ensino público no Brasil.

Como creditar aos organismos da ONU, como a UNICEF e UNESCO, a tarefa de acabar com analfabetismo ou de ampliar a formação de professores do campo?

Em terceiro lugar o documento trata das reivindicações da classe trabalhadora como, por exemplo, o direito a previdência pública. Isso é verdade, pois no quadro do imperialismo são exatamente esses direitos alvos para que possa valorizar capital especulativo, aumentando lucros. Mas isso não seria uma reivindicação para se exigir do governo federal de forma concreta, imediata e através da independência das organizações dos trabalhadores? Seria preciso realizar uma conferência da “sociedade civil” para constatar essa necessidade e escrever esse direito nos papéis de conclusão das conferências? Não há um questionamento ao governo federal sobre o problema da Reforma da Previdência aprovada em 2003 que reduziu direitos dos trabalhadores, por exemplo, quebrando paridade entre ativos e aposentados, inserindo no cálculo da aposentadoria um fator previdenciário que reduz valor nos salários. O governo federal, que participou da conferência, é o governo que não atende a reivindicação de Reforma Agrária, apesar de ter sido eleito e reeleito com esse conteúdo. Preocupante também

Educação que atenda os interesses do povo é a revogação das leis, ATUAI, que destroem o ensino público (LDB, EC/14, etc.). Taffarel (1998) diz que apesar de representar a proposta da sociedade civil, o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil merece crítica e deve ser reformulado em oito pontos, a saber: 1) pela revogação da LDB negociada no Congresso; 2) a idéias de parcerias; 3) as idéias privatizantes; 4) a idéia de políticas compensatórias; 5) as idéias voluntaristas e de cooperação eximindo o Estado de responsabilidades em relação ao déficit educacional e ao analfabetismo; 6) a guerra fiscal, incentivos fiscais; 7) reintroduzir o ensino de religião de forma disfarçada; 8) conselhos tripartite e a municipalização.

⁶⁸ Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado dia 24/05/07. O centro desse plano é a implementação do critério de produtividade para distribuição de verbas para o ensino básico e a avaliação deste a partir da Provinha Brasil que determinará o envio das verbas.

⁶⁹ Projeto de Lei (PL) 7.200/06, a quarta versão da reforma universitária, apresentado ao Congresso Nacional em junho de 2006. O artigo 44 (seção IV, capítulo III), em seu 2º parágrafo, incisos I a VIII, determina que a distribuição dos recursos destinados à universidade pública passará a ser feita conforme orientação de comissão colegiada integrada por membros da comunidade acadêmica, da sociedade civil e dirigentes públicos, mediante avaliação externa de seu PDI. Ou seja, um mecanismo desagregador substitui o repasse de verbas obrigatório (pelo critério da isonomia) por uma espécie de “avaliação de desempenho”. Ver mais in www.juventuderevolucao.org.

⁷⁰ Decreto nº. 6.096, de 24/04/07 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Os estudantes protestaram contra esse decreto fazendo ocupações de reitorias em diversas universidades federais no momento de aprovação nas IFES. O decreto mantém a lógica das instituições do imperialismo, especificamente, da União Européia (Processos de Bolonha). Define ampliação de 100% do número de alunos, todavia com uma ampliação dos docentes e técnicos de aproximadamente 15%. O Decreto traz um chamariz de ampliação de 20% das verbas no Orçamento para a adesão voluntária de Instituições Federais de Ensino Superior Federal ao programa. Mas é o Artigo 2º que deixa claro que se trata de “revisão da estrutura acadêmica” com “a reorganização dos cursos de graduação”, segundo o seguinte critério: “*Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas para à profissionalização precoce e especializada;*” É a justificativa para a introdução dos “cursos básicos”, o “bacharelado interdisciplinar” e a quebra dos diplomas profissionais, formando jovens sem diploma profissional, com formação genérica.

⁷¹ Ver mais in Taffarel (1998), Tranzilo (2006), Nozaki (2004), Carvalho (2003).

é a proposta de participar da Reforma Universitária⁷², visto que ela não propõe aumentar verbas para a educação superior, como demonstra o item 13 da exposição de motivos⁷³ “A proposta de lei de Reforma Universitária ao cria novas despesas, já que traz apenas uma prioridade no gasto público, dentro da vinculação constitucionalmente assegurada para manutenção e desenvolvimento do ensino”. Ou seja, as resoluções da conferência exige participar de uma proposta de Reforma que já afirma nas letras do projeto que não haverão recursos. Como uma educação do campo pode ser consolidada sem aumento de verbas?

A questão das reivindicações é central neste caso e para conquistá-la é preciso independência para decidir o que fazer, ao invés de ouvir conselhos daqueles que podem (governos), mas não realizam. É essa situação que levou a CUT a realizar marchas a Brasília⁷⁴ para exigir do governo o atendimento das reivindicações.

Os dados demonstram, por exemplo, uma questão de prioridade para os movimentos camponeses para terem suas reivindicações atendidas que é a questão das necessidades de verbas públicas para fins de Reforma Agrária. Foi o próprio presidente Lula que defendia anteriormente essa reivindicação: “*Não se justifica num país, por maior que seja, ter alguém com 30 mil alqueires de terra! Dois milhões de hectares de terra! Isso não tem justificativa em lugar nenhum do mundo! Só no Brasil. Porque temos um presidente covarde, que fica na dependência de uma bancada ruralista a troco de alguns votos.*” (Lula, Revista Caros Amigos, nov./2000).

Mas passados quase 7 anos de governo Lula porque não sai a Reforma Agrária? É o próprio MST⁷⁵ que diz em 2006 “A Reforma Agrária não é uma prioridade do governo Lula”. E suas lideranças afirmam: “A Reforma Agrária está emperrada no país por causa da

⁷² Idem 64.

⁷³ Essa exposição é assinada pelos ministros Fernando Haddad, Guido Mantega e Paulo Bernardo.

⁷⁴ A CUT realizou vários atos públicos em todo o Brasil no ano de 2007. O principal deles foi em 15/08 quando Lula ao anunciar o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) apresentou um PL 01/2007 que restringia o aumento dos salários dos servidores públicos em 10 anos, e ao mesmo tempo questionou o direito de greve dos servidores, além de outras medidas. O eixo da marcha foi Previdência Pública universal com ampliação de direitos, Fim do fator previdenciário, contra, portanto, uma reforma que reduza direitos para as “futuras gerações” como anunciou o ministro Marinho. Ratificação da Convenção 158 da OIT contra as demissões imotivadas, com o fim do Interdito Proibitório, ratificação da Convenção 151 da OIT, que garante direito de negociação coletiva para os servidores públicos, em defesa do direito irrestrito de greve e abandono do PLP 01 que congela salários por 10 anos, contra o PL das Fundações Estatais de direito privado, recuperação das perdas das aposentadorias, aumento real de salários e Reforma Agrária. em dezembro a CUT retornou a Brasília exigindo do governo respostas a maioria das questões não atendidas.

⁷⁵ Em 06/03/06, vários movimentos de trabalhadores rurais sem terra (MST, Pastoral da Terra, etc.) se reuniram em Porto Alegre e adotaram um documento intitulado “*Balanço das medidas do governo Lula (2002-2006) em relação à agricultura familiar e a reforma agrária no Brasil*”. Dentre os pontos do balanço destacamos: não assentamento, não atualização do índice de produtividade da terra, manutenção da política orientada pelo Banco Mundial, não revogação de leis que criminalizam os movimentos e entram a reforma agrária, etc. Ver mais in A VERDADE, nº 56/57 de dezembro de 2007.

política econômica, que beneficia as empresas do agronegócio, concentra terras e verbas públicas para a produção de monocultura para exportação" (José Batista de Oliveira, coordenação nacional do MST, abril/2008); *"crie vergonha na cara e cumpra com seus compromissos históricos"* (João Pedro Stédile, FSP⁷⁶, 07/0108).

Acreditamos que a questão das reivindicações está no centro de qualquer proposta para uma educação pública, gratuita e de qualidade, pois sem isso as propostas de reformulação curricular ou propostas para ampliação da formação de professores permanecerão no papel, sem concretização. Não seria necessário concentrar forças neste objetivo sem abandonar novas formulações político pedagógicas para as escolas e para formação de professores do campo?

O quarto e último ponto a comentar sobre as resoluções é a questão do financiamento. Todas as políticas públicas para educação no Brasil sofrem desse mesmo problema. Já explicitamos acima que o problema não é a falta da verba pública e sim a prioridade política que o governo adota. O texto base para a II Conferência nacional por uma educação do campo destaca as dificuldades de financiamento para aplicação de uma política para educação do campo:

O financiamento de uma política de Educação do Campo é a condição essencial para o desenvolvimento do campo. Entretanto, não obstante os avanços obtidos do ponto de vista legal e formal, na prática a implementação de processos pedagógicos baseados nas demandas e características do campo esbarram na questão orçamentária. (TEXTO BASE, 2004 p. 10)

Verificamos segundo o próprio documento, que os avanços das conquistas delineadas como objetivo da I Conferência para II Conferências foi no âmbito "legal e formal" e não concretos em termos de condições objetivas (estrutura física, salários, plano de carreira para professores, concursos públicos, etc.). Não esteve na perspectiva do governo realizar uma Reforma Agrária que no seu bojo estivesse uma política educacional para contemplar as reivindicações camponesas. Nas reformas propostas pelo governo para educação superior, o caminho é o inverso, pois criam, desde o ensino básico até o superior, critérios de produtividade para distribuição de verbas públicas, ou seja, uma luta encarniçada das escolas e universidades pelas poucas verbas existentes. Ao se extinguir a CPMF⁷⁷ no Congresso Nacional em 2008, por exemplo, o governo Lula deu mais um sinal de quem pagaria a conta: os servidores públicos e o orçamento das áreas sociais. Os servidores imediatamente iniciaram

⁷⁶ Jornal Folha de São Paulo.

⁷⁷ Contribuição Provisória por Movimentação Financeira.

greves e ameaçaram com uma greve geral caso o governo não cumprisse os acordos, fator que fez o governo recuar. Mas o orçamento da União para as áreas sociais sofreu cortes como o Ministério da Saúde onde foram cortados R\$ 2, 594 bilhões e o Ministério da Educação com corte de R\$ 1, 613 bilhões. Vimos também a partir dos dados oficiais sistematizados por Melo (2006) no capítulo 2 deste trabalho que a prioridade é o pagamento da dívida pública, onde bilhões de reais são consumidos por mês, o que favorece apenas aos banqueiros e especuladores⁷⁸.

Portanto, como pensar uma educação do campo que não coloque no centro das reivindicações a luta para exigir do governo federal a Reforma Agrária e investimento de verbas públicas na educação do campo? Como formar professores sem recursos públicos, sem vagas nas universidades?

Podemos constatar acima algumas contradições que consideramos centrais na contribuição teórica para a formação de professores do campo. Buscamos identificar a linha teórica e as conseqüências políticas existentes nos documentos elaborados sobre a educação do campo. Consideramos que tratar desse tema requer um diálogo constante sobre a teoria do conhecimento, a teoria educacional e a teoria pedagógica dentro do sistema capitalista, e não de forma idealista.

Por isso destacamos alguns elementos importantes acerca da educação. Sem deixar de considerar o acúmulo científico acerca do conhecimento produzido nas escolas sob os auspícios do capitalismo alguns autores tratam do tema de forma crítica e à luz de um projeto de sociedade alternativo. Lênin (s/d) afirmava sobre a necessidade de conhecer a fundo a sociedade de classe e seus mecanismos, mas também de compreender suas contradições para buscar saídas concretas.

Se vocês perguntarem como os escritos de Marx puderam conquistar milhões e dezenas de milhões de corações na classe mais revolucionária, encontrarão uma só resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo. (citação LÊNIN⁷⁹, 2003, p. 10)

⁷⁸ Estudo apresentado pela consultoria Econômica que registra que as instituições brasileiras, tiveram retorno recorde. Segundo o presidente da Econômica, Fernando Exel: “Temos uma folga financeira enorme, que nos permitiria fazer uma reforma profunda na previdência, a trabalhista, e isso não está sendo feito. Isso seria um modo de atrair mais investimentos estrangeiros”. Para ele, essa é a solução para que o lucro dos bancos aumentem ainda mais (Jornal O Trabalho – nº 639 - 23 de maio a 11 de junho de 2008. www.jornalotrabalho.com.br). Segundo o Jornal Folha de São Paulo nos seis anos de governo Lula (2003-2008) os bancos tiveram rentabilidade maior do que a obtida nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u402169.shtml>.

⁷⁹ A citação de Lênin foi retirada do documento intitulado: O pedagógico como expressão da luta de classes – tese apresentada por militantes e simpatizantes da Corrente O Trabalho do PT no Congresso de Educação do SINPRO (DF) em junho de 2003.

Destaca também que essa compreensão é necessária para verificar como o capitalismo influencia os processos educacionais e qual conteúdo e como este deve ser aproveitado. Isso remete à crítica dos autores que buscam uma “nova pedagogia” sem considerar o acúmulo do conhecimento pedagógico do capitalismo a partir da luta de classes. Elaborar alternativas pedagógicas no sistema de classes requer reconhecer nas experiências históricas e nas lutas sociais o conhecimento necessário para utilizar como fonte de instrumentalização da classe trabalhadora no enfrentamento das contradições.

Dessa forma, será também com base nos trabalhadores e em suas instituições que nascerão os princípios de uma nova pedagogia. Neste sentido, não nos compete criar uma pedagogia nova “mas captá-la dos processos práticos das lutas dos trabalhadores”. (FREITAS, 1995, p. 54)

O objetivo é organizar o oprimido para enfrentar o opressor numa dada realidade social para superar toda a opressão e não transformar o oprimido em opressor, onde a educação é objeto de disputa e enfrentamento. Paulo Freire (1983) diz que os “alunos” serão, na verdade, chamados a se:

Reconhecer como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descubrem que, como homens, já não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão a consciência de classe oprimida. (FREIRE, 1983)

Para Freitas (1995) a discussão do processo de formação e da escola como espaço dessa formação deve estar ligado ao projeto de sociedade que defende e ao horizonte histórico que visualiza a partir da compreensão das contradições do sistema capitalista.

A questão que se coloca, agora, é oferecer alguns elementos do projeto histórico que oriente nosso trabalho e apresentar uma proposta. Vale a pena, então, recolocarmos nossa concepção de projeto histórico: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins”. (FREITAS, 1995, p. 57)

Neste sentido muitas perguntas vêm à tona sobre a questão da formação de jovens e sobre a formação de professores. Marx e Engels não chegaram a analisar de forma específica os problemas da educação na sociedade capitalista, mas as formulações gerais a que se debruçaram apontam pistas importantes sobre as bases de uma educação numa outra perspectiva. Lombardi (2005) traz elementos sobre essas formulações principalmente a partir das experiências da Revolução Russa. O destaque é para relação entre a escola, a classe social e a centralidade da categoria trabalho, que esteve nas preocupações dos educadores à época.

Lênin enfatizava a necessidade da formação politécnica como um elemento de superação da formação capitalista que limitava o homem na sua própria formação, impossibilitando apreender conhecimentos fundamentais para a vida, fragmenta o conhecimento.

Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático de diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais. Uma instrução geral politécnica foi exigida durante a Revolução Francesa por Lavoisier e por Condorcet, que foram apoiados pelas grandes massas populares; também democratas como Rousseau e Pestalozzi a exigiam; Robert Owen tentou realizá-la; Marx e Engels falam dela continuamente. (LOMBARDI, 2005, p. 28)

Aqui cabe destacar a necessidade de se considerar o período histórico para elaborar propostas educacionais. Ou seja, é preciso verificar a realidade concreta do sistema capitalista na fase imperialista para conter, por exemplo, a tentativa de destruir o ensino básico rebaixando o conhecimento na sala de aula, conter a tentativa imperialista de desqualificar o ensino superior, ao invés de anunciar proposta sem concretude, como criar “escolas revolucionárias” ou “universidades vermelha”. É preciso considerar a perspectiva de transição para uma outra sociedade, ou seja, realizar o combate necessário para que não se negue o conhecimento produzido no sistema capitalista nas escolas, não se fragmentem as profissões no ensino superior, etc. Nesse sentido, Lombardi (2005) caracteriza a escola capitalista como um determinante histórico articulado ao processo de produção material e nesse sentido é que defende uma formação baseada num período que virá a partir do que existe atualmente, tendo a necessidade de romper com a lógica existente.

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes (SAVIANI, 1991^a, p. 105). Nesse sentido, 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. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem, e do mundo. (Idem, 2005, p. 33-34)

O fato de se idealizar um tipo de educação não significa alterar a formação e as condições existentes. Há de se considerar a atividade prática do homem, a práxis. Dessa forma

as propostas de formação de professores assumem um caráter de possibilidades para uma transformação realmente concreta no ensino. Marx (1991) traz importantes considerações sobre essa questão.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*. (MARX, 1991, p. 12)

Freitas (1995) traz elementos importantes sobre a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica aprofundando na discussão sobre a concepção de formação e das possibilidades de transformações do currículo baseado num outro projeto histórico. Essa contribuição é importante para a discussão da formação de professores do campo no intuito de ajudar a organizar o pensamento científico nas elaborações teóricas acerca do currículo para uma determinada formação que se contraponha ao modelo capitalista.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. (FREITAS, 1995, p. 93)

A questão da organização do trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento e avaliação-objetivo são categorias consideradas por Freitas (1995) e Escobar (1997) de extrema relevância para uma transformação da formação de professores e da própria escola capitalista, podendo verificar os problemas de ordem geral, particular e específicas que influenciam o trabalho pedagógico do professor e o próprio desenvolvimento das propostas de formação que se reivindicam superadoras.

Caldart (2004) remete a discussão da formação humana no contexto da sociedade atual levando em conta as identidades, valores e saberes como ponto chave para uma outra formação. O que remete a discussão da centralidade do trabalho e as outras concepções teóricas do que seria central para a elaboração das propostas de formação.

Recuperar a visão de educação como formação humana, da escola como um dos tempos e espaços dessa formação, e da teoria pedagógica como tendo por objeto *a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento* (Arroyo, 1998, p. 160) é tarefa urgente para educadores comprometidos com as questões do nosso tempo,

que dizem respeito ao próprio destino de nossa humanidade. (CALDART, 2004, p. 82)

Pistrak (2003), fazendo a crítica ao modelo de organização do sistema de ensino no capitalismo, destaca a categoria da organização do trabalho pedagógico como essencial. O que traz elementos para compreensão de como organizar esse trabalho e como deve ser o trato com conhecimento na escola. A partir das experiências da Revolução Russa, onde a educação constituía-se como um fator de continuidade do poder nas mãos do governo operário e camponês, ele elabora um programa escolar possibilitando a retomada do vínculo das escolas à prática social. Uma escola fundamentada no trabalho como categoria fundante do ser humano e como possibilidade de uma formação transformadora. Para Pistrak o sistema de ciclos de ensino é fundamental para uma nova organização do trabalho pedagógico, tratando o conhecimento como uma constituinte da vida real das crianças e não descolada da produção material da vida. Um outro fator é a organização deste trabalho baseado nos complexos temáticos que advinham da própria prática e como uma abstração alinhada com os objetivos gerais da escola.

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo como método dialético. A partir dessa compreensão, o sistema de complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos gerais da escola. (PISTRAK, 2003, 134)

Nessa linha Taffarel (1998) apresenta uma síntese de objetivos que constituiriam uma formação humana baseada na construção de um outro projeto de sociedade e que também serve de contribuição para as propostas de formação de professores do campo. Uma reconceptualização do currículo considerando a filosofia da práxis e a unidade teoria e prática como fatores essenciais na compreensão dessa formação.

- a) a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, que implica a formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente⁸⁰;
- b) a valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato

⁸⁰ Ver mais *In*: Capítulo II Do Plano Nacional de Capacitação Docente (PNCD). Proposta do Andes/SN para a Universidade Brasileira. Caderno 2, do Andes-SN.

- pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana;
- c) a sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo;
 - d) a construção teórica das áreas como categorias da práxis social;
 - e) a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa;
 - f) o trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente
 - g) o trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção;
 - h) novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;
 - i) novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre os produtores e construtores de conhecimentos e da realidade;
 - j) o trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada;
 - k) a superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional;
 - l) a auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade, e responsabilidade social. (TAFFAREL, 1998, p. 8)

Estas concepções críticas da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista e conseqüentemente na formação de professores encontram na alternativa dos ciclos de ensino a partir das experiências Soviéticas uma saída para uma outra formação. O que entra em confronto com as conclusões dos órgãos oficiais brasileiros. Esse confronto gera diferentes concepções do que seriam as justificativas para a formação de professores do campo e quais modelos de formação seriam os mais adequados para esta formação.

Enquanto Pistrak (2003) faz a crítica ao ensino compartimentalizado, principalmente no período pós Revolução Russa, onde se precisava de outra formação para educar o povo na construção do Socialismo num país onde a propriedade privada havia sido expropriada; Freitas (1995) tece a crítica ao ensino da seriação, forma tradicional no capitalismo de lidar com o conhecimento no processo de ensino, e a organização do trabalho pedagógico no processo de formação, atrelando as propostas da escola capitalista a seus objetivos, sendo, portanto necessário uma formação baseadas nos ciclos de ensino. Seguindo essa lógica Taffarel (1998) elabora propostas de um currículo que sustente uma consistente formação para contribuir para a transformação social. Já o MEC compreende a seriação como fator importante no processo de universalização do ensino, ou seja, adota a forma de organização do trabalho pedagógico fragmentada.

Em reconhecimento à importância da escola multisseriada para a universalização do ensino nas áreas rurais, caracterizadas por baixa densidade demográfica, o Ministério da Educação propôs, em 2006, a realização de cursos de licenciatura em educação do campo, definindo os termos de formação docente por área de conhecimento e não mais por

disciplina. Trata-se de iniciativa recente e ainda em pequena escala, sendo os cursos realizados por universidades públicas mediante repasse de recursos pelo Ministério da Educação. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO AMPO, 2007, p. 26)

Os dados demonstrados neste capítulo demonstram a situação precária do ensino no campo, expressam de forma nítida a necessidade de se ampliar investimentos públicos a partir de políticas públicas para a educação no Brasil. A carência de condições de trabalho são dados irrefutáveis: faltam professores, salários defasados, transporte insuficiente, problemas estruturais. Os métodos e concepções de ensino acompanham toda a tentativa de sucateamento do ensino no Brasil. A realidade é que não se ensinam mais os conhecimentos básicos e necessários para as crianças e jovens do campo serem sujeitos no contexto social da sociedade de classes. Nesta situação a pressão é a única forma dos movimentos de fazerem valer seus direitos e, por isso, o MEC assume essa demanda. No entanto, assume compromissos em letras de leis e pareceres mais do que concretamente (como verificado no balanço da realização das Conferências de Educação do Campo). O MEC mantém a mesma lógica política e pedagógica que vem sendo trabalhada nas escolas e universidades brasileiras, mesmo estudos científicos comprovarem que são modelos que não interessam ao tipo de educação que precisa a classe trabalhadora.

Aliados a manutenção desta concepção político pedagógica o MEC mantém a política de não priorizar a ampliação de recursos públicos necessários para o desenvolvimento dos cursos propostos e de melhorias concretas já anunciadas pelos órgãos governamentais.

Isso não significa dizer que alguns elementos da sociedade atual não possam ser incorporados às propostas alternativas exigidas pelos trabalhadores, pelo contrário, é a partir do que existe que deve ser elaborado o novo, não de forma idealista e sim de forma materialista, concreta. Mas também são necessárias condições objetivas para se fazer as experiências necessárias das propostas de superação elencadas acima, incluindo as propostas de formação de professores do campo, o que requer recursos públicos para que o conjunto das elaborações e resoluções das conferências, bem como o conjunto das reivindicações dos trabalhadores da educação pública brasileira possa desenvolver de forma científica o ensino em nosso país.

Mas qual seria o caminho que a classe trabalhadora deve seguir para conquistar uma educação pública e de qualidade? O caminho da luta de classes, pois o desenlace da situação será dado pela própria luta dos trabalhadores munidos de sua organização independente. Essa luta é por um lado contra o imperialismo, pela abolição da propriedade privada dos meios de

produção, como também contra os oportunistas e revisionistas das teorias que subsidiam a classe trabalhadora nas suas formulações, seja políticas sejam pedagógicas.

O novo só será construído a partir do legado do velho, uma nova sociedade, a socialistas, só será construída a partir da própria sociedade capitalista.

Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas e as relações de produção. Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam pelo menos, em vias de aparecer. Em um caráter amplo, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês modernos pode ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória, não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existências social dos indivíduos. no entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesas, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim a Pré-história da sociedade humana. (MARX, 1983, p. 25)

No âmbito da economia Marx apresenta acima uma resposta e no âmbito educacional recorreremos novamente aos ensinamentos de Lênin para compreender as tarefas do próximo período.

Diz-se que a velha escola era uma escola livresca, uma escola de adestramento autoritário, uma escola cujo ensino baseava-se na memorização. Ela obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos e transformava a juventude num exército de funcionários moldados todos pelo mesmo padrão. Isso é certo, mas concluir daí que se pode ser comunista sem haver assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade seria cometer um enorme erro.

(...)

Quando ouvimos, com freqüência, tanto alguns jovens como certos defensores dos novos métodos de ensino atacarem a velha escola dizendo que ela utilizava o sistema de memorização dos textos, respondemos que, apesar disso, é preciso tomar dessa velha escola tudo o que ela tinha de bom. Não precisamos imitar a velha escola sobrecarregando a memória dos jovens com um peso desmesurado de conhecimentos, 90% deles inúteis (...) mas para chegar a ser comunistas, temos que enriquecer nossas mentes com o conhecimento de todos os tesouros criados pela humanidade.

(...)

Assim, apesar de condenar a velha escola, apesar de alimentar contra ela um ódio absolutamente legítimo e necessário, apesar de apreciar o desejo de destruí-la, devemos compreender que temos que substituir a antiga escola

livresca, o ensino baseado na memorização e o antigo adestramento autoritário pela arte de assimilar toda a soma dos conhecimentos humanos e de assimilá-los de modo que o comunismo seja, para vocês, não algo aprendido de memória, mas sim algo pensado por vocês mesmos e cujas conclusões se estabeleçam desde o ponto de vista da moderna educação (tradução nossa) (citação LÊNIN⁸¹, 2003 P. 10-11)

Percebemos que o pedagógico e o político se encontram na ação concreta para superar as contradições. Analisar meramente um dos dois seria deslocar dessa análise fatores que influenciam diretamente em ambos. Como formar professores do campo sem condições materiais (aumento salário, estrutura física, vagas na universidade públicas, bolsas, transporte, etc.)?

No quadro da sociedade burguesa os trabalhadores não são indiferentes a esse regime, do mesmo modo que o sistema educacional burguês existente não é indiferente à classe trabalhadora. Mas o que seria aproveitável da “velha escola” burguesa atualmente? As conquistas da classe trabalhadora arrancada ao longo dos anos pela luta de classes (previdência pública, saúde do trabalhador, educação pública, etc.). Pois se na *“aurora da república a educação era privilégio de poucos, as lutas da classe trabalhadora a transformaram num direito, logo, generalizado e universal”* (Idem, p. 11). Foram os trabalhadores e não a burguesia e seus agentes que ampliaram as possibilidades de acesso a educação, são os trabalhadores atualmente que impulsionam a discussão de currículos voltados para apreensão do conhecimento produzido na humanidade. Disso concluímos que quando os mesmos agentes do imperialismo se aproximam dos movimentos, sindicatos e entidades da classe trabalhadora para realizar conferências não são, de modo algum, para ampliar direitos e sim para retirá-los, utilizando os métodos que forem preciso. Por isso a necessidade de garantir a independência da classe, combatendo os aliados do imperialismo nas fileiras da própria classe. Combater a armadilha das conferências e negociações tripartites e do slogan da “sociedade civil”.

Observemos que os discursos embalados pelos “organismos multilaterais” (Banco Mundial, OMC) e o discurso de algumas forças sociais nacionais estão, em alguns momentos, se aproximando, por razões diferentes. Os primeiros por uma necessidade de se maquiarem para angariar novas adesões, ou seja, adquirir um verniz de “novidade”. Os segundo pelo desejo desenfreado de que algo aconteça e vislumbremos mesmo que momentaneamente uma possibilidade de superação da terrível situação.

⁸¹ A citação de Lênin foi retirado do documento intitulado O pedagógico como expressão da luta de classes – tese apresentada por militantes e simpatizantes da Corrente O Trabalho do PT no Congresso de Educação do SINPRO (DF) em junho de 2003.

Alertamos: essa aproximação não nos convém, como bem ressalta a professora e pesquisadora Helena Altmann, *“Parece-me que a "democratização" do ensino no Brasil também está produzindo seus excluídos no interior. Não apenas excluídos no interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social.”* (Idem, p. 15-16)

Consideramos que a luta pelas mudanças no quadro da organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos currículos, a luta por uma educação para todos, inclusive para os camponeses, o combate para ampliar a formação de professores para melhorar desde o ensino básico até o superior, deve estar aliada à luta pela defesa das conquistas da classe trabalhadora e à luta pela ampliação destas conquistas. A luta por uma educação do campo e ampliação da formação de professores do campo deve estar inserida no âmbito da luta pela universalização do ensino e fora do quadro das propostas dos organismos internacionais do imperialismo; deve estar ao lado da luta pela ampliação do financiamento público para educação, ou seja, pela revogação das leis e reformas que impedem que isso aconteça; deve estar inserida na luta por currículos que contenham o conhecimento básico que todos os trabalhadores precisam ter acesso para imprimir a luta contra o imperialismo; deve estar inserido na luta por um piso salarial para os professores conforme defende hoje a CNTE⁸².

⁸² Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. A CNTE em campanha nacional que desembocou numa marcha a Brasília em 25 de abril de 2007 com 20 mil pessoas pelo Piso Nacional de Salários exigiu do governo as reivindicações de R\$ 1.050,00 para o nível médio e de R\$ 1.575,00 para o nível superior para jornada de 30 horas, contrapondo à proposta prevista no FUNDEB de piso de 850 reais para jornada de 40 horas. Participou também, em 15 de agosto de 2007, do Dia Nacional de Mobilização da CUT, depois de jornadas de luta em abril e maio, que levou a Brasília outros 20 mil manifestantes para dizer: “Lula, rompa com a agenda dos patrões e atenda a dos trabalhadores”.

4 PROPOSIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DO MST E DA UFBA

Nesse capítulo faremos a análise de conteúdo de duas propostas de formação de professores do campo: a do MST e a da UFBA. Destacamos inicialmente que são duas propostas com características diferenciadas. A proposta do MST vem sendo gestada desde a fundação do movimento, ela é resultado de toda uma luta nacional pela Reforma Agrária. Para um movimento como o MST as conquistas no âmbito educacional são resultado da luta de anos de milhares de Sem Terra. Toda uma discussão teórica começa a ganhar notoriedade a partir do momento que o movimento se organiza para responder aos problemas identificados e busca apoio em setores intelectuais que contribuem com o processo de formação. A proposta de educação e formação do MST advém do seio da luta de classe que se confunde com a luta pela Reforma Agrária no Brasil. Por isso buscamos neste acúmulo os documentos que expressam as principais diretrizes e formulações elaboradas pelo MST para analisar seu conteúdo e tecer nossos comentários e contribuições científicas. É no Dossiê Escola (ITERRA, 2005) onde encontramos uma vasta produção política e pedagógica que permite analisar teoricamente a proposta de formação do movimento.

A proposta da UFBA tem um caráter institucional, mas que só foi possível pela luta conjunta de movimentos e setores da universidade ao longo de anos. São cursos que visam ampliar vagas no ensino superior voltadas exclusivamente para trabalhadores do campo. Tem os limites institucionais, seja no âmbito da organização interna das instituições, seja no âmbito da discussão do referencial teórico metodológico a ser utilizado na elaboração do projeto político pedagógico. Fizemos um recorte para analisar a proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, por estarmos inseridos diretamente na construção e execução da proposta. Analisamos em ambos os casos os princípios norteadores da formação de professores e da educação do campo que justificam uma formação específica que contrapõe a lógica da formação capitalista nas escolas e universidades e as contradições internas no que se refere a teoria e aos parceiros de execução das propostas. Valemo-nos também das produções de intelectuais que formulam propostas educacionais para a formação de professores do campo.

4.1 A EDUCAÇÃO DO MST

O MST tem como objetivo construir as escolas do campo a partir da proposta de educação baseada na Pedagogia do MST⁸³, que se consolida nas escolas dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária do próprio movimento. Essa proposta busca formar crianças, jovens e adultos com a identidade do Sem Terra, como também, formar professores comprometidos com a luta camponesa e que permaneçam no espaço do campo para trabalhar na formação de novos Sem Terra a fim de continuar a luta por Reforma Agrária.

O MST está em todos os Estados do país. Tem uma estrutura organizacional dividida em setores (MORISSAWA, 2001), como forma de conduzir os trabalhos do movimento. O setor nacional de educação do MST foi criado em 1988 discutindo basicamente duas questões centrais⁸⁴: o que se pretende com as escolas dos assentamentos? Como deve ser uma escola de assentamento? A cartilha publicada em junho de 1990 elaborada por Caldart (2005) e Schwaab (2005) estabelece pela primeira vez uma orientação acerca da educação do MST nos acampamentos e assentamentos.

Isto é novo. Isto é, de fato, uma autêntica revolução educacional. Trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação. (DOSSIÊ, 2005, p. 11-12)

Ao longo do texto o movimento identifica problemas relacionados à educação tradicional, como um distanciamento com a realidade do camponês e a necessidade de romper com a lógica estabelecida na escola formal para o ensino. Questiona inclusive a escola formal como um espaço de ensino aprendizagem

Mas, ao mesmo tempo, surge outra divergência: porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas. (Idem, p. 17)

Na discussão sobre a formação de professores o movimento traz questionamentos sobre a distância dos conteúdos tratados pelos professores “tradicionais” que lecionam em assentamentos e acampamentos, por isso propõem uma nova formação para um professor novo.

A principal luta hoje é para que os professores tenham maior conhecimento e consigam mudar a educação nos assentamentos. Desde a organização da escola até o modo de ensinar... (Idem, p. 21)

⁸³ Ver mais in Dossiê Escola MST (2005), p. 235).

⁸⁴ Segundo Morissawa (2001, p. 240) “a elaboração teórica da proposta de educação no MST, que continua sendo um desafio até hoje, teve por base essas duas questões”.

A questão teórica passa a ser uma das questões cruciais para o movimento, especialmente para o setor de educação devido ao fato de lidar diretamente com os problemas educacionais, pois a organização do trabalho nas escolas e o modo de ensinar necessitam de um referencial teórico para saber tratar como o conhecimento e de forma sistemática ajudar a produzir entendendo a prática.

Porém, ocorre que na medida em que as Equipes de Educação vão se dando conta da complexidade das questões educacionais que a sua prática começa a levantar, passam a sentir necessidade de uma capacitação científica, de uma formação teórica que lhes permita entender melhor a prática. (Idem, p. 21)

Nesse texto o MST inicia o processo de descobertas acerca da educação que buscam para formação dos Sem Terra. Os problemas identificados partem da prática do movimento nos assentamento e acampamentos. Todos precisam ser educados, mas vão educando durante o período das lutas. A necessidade de uma “nova pedagogia” é sustentada no movimento como um ponto de apoio para a formação de novos militantes que deverão se incorporar as lutas do MST. Neste documento não são esquecidas as condições de trabalho nas escolas, tendo a necessidade de se fazer um “*diagnóstico completo da situação das escolas em cada estado: número de alunos professores, condições dos prédios...*” (Idem, p. 29). As reivindicações do movimento são de construção de escolas dentro dos assentamentos para que essa “nova pedagogia” seja construída e consolidada.

Ou seja, se a proposta de escola dos assentamentos tem que ser diferente, então um curso de formação dos professores para atuar nestas escolas também tem que ser “diferente”. Tem que estar comprometido com a discussão das experiências pedagógicas que já estão sendo realizadas nos vários assentamentos dos Estados. (Idem, p. 22)

Essa nova proposta visa preparar as futuras lideranças, mostrar a realidade do povo trabalhador e pensar como deve funcionar a nova sociedade. Esse caminho permite dar um salto qualitativo na formação do movimento através das experiências de luta destes, no dia a dia da vida do campo. Para isso têm como princípios pedagógicos no ano de 1991:

1. Todos ao trabalho; 2. todos se organizando; 3. todos participando; 4. todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5. todo o ensino partindo da prática; 6. todo professor é um militante; 7. todos se educando para o novo. (Idem, p. 37)

No que tange ao professor militante há um aspecto relevante acerca da consciência de classe desse professor. O MST defende que o professor deve ter consciência de que é trabalhador e que precisa se identificar com a sua classe para poder ser um educador, com

disciplina e clareza política. Por isso afirmam que *“um professor que não se identifique como trabalhador, tampouco se identificará com a luta de um movimento de trabalhadores”* (Idem, p. 46). O professor tem que ser militante para contribuir diretamente no processo educacional do movimento.

É papel do professor assumir a coordenação pedagógica da implementação desta proposta de educação nos assentamentos. E para cumprir tarefa tão importante não pode ser qualquer professor. Canudo não basta. Discurso também não basta. É preciso MILITÂNCIA. (Idem, p. 46)

Sendo o professor um militante este deve estar envolvido diretamente nos assuntos do assentamento e do acampamento, acompanhando o desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribuindo para a formação política dos jovens no dia a dia.

Na realidade, esta formação se deu e se dá no dia-a-dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do assentamento ou acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos. Porém, ocorre que na medida em que as Equipes de Educação vão se dando conta da complexidade das questões educacionais que a sua prática começa a levantar, passam a se sentir necessidade uma capacitação mais científica, de uma formação teórica que lhes permita entender melhor a prática. (Idem, p. 21)

Para qualificar professores o MST busca parceiros nas universidades para essa formação. Fazendo esse intercâmbio os militantes do movimento vivem outras experiências, participam de atividades e aprofundam a discussão teórica para compreender as questões da prática pedagógica das escolas e como lidar com as situações encontradas na realidade dos assentamentos e acampamentos. Como relatam em experiência que:

Depois foram os intercâmbios da Equipe Estadual com Universidades e outras entidades educacionais para realização de cursos e seminários que envolvessem os professores dos assentamentos de todo o Estado, propiciando um confronto de experiências e um aprofundamento teórico específico, principalmente em questões referentes à metodologia do ensino (Idem, p. 22).

Caldart⁸⁵ (2005) trata da questão da formação com uma dimensão para além da formalidade da escola, buscando nas relações estabelecidas no próprio movimento os objetivos da educação do e para o MST. Enfatiza a necessidade da clareza do projeto histórico para que o próprio MST possa dar mais importância à educação.

⁸⁵ Texto elaborado por Roseli Salette Caldart do Setor de Educação do MST e ITERRA em 1999 (síntese da tese de doutorado: Escola é mais do que Escola na pedagogia do MST, apresentado a UFRGS em agosto de 1999) acerca da pedagogia do MST (textos do Boletim de Educação n°. 08, publicado em junho de 2001). Ver mais in DOSSIÊ ESCOLA (2005).

Se recuperarmos a concepção de educação como *formação humana* é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano de formação da identidade dos sem-terra do MST. *O Movimento é nossa grande escola*, dizem os sem-terra (Idem, p. 236)

Buscam se aproximar dos ensinamentos das propostas elaboradas pelos educadores da Revolução Russa, como Krupskaya⁸⁶, que compreendem como essencial a relação escola e trabalho e sua importância educativa. Anunciam o trabalho como princípio educativo para a formação dos militantes do MST e destacam o papel importante da unidade teoria e prática: “*A teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela. É a relação prática-teoria-prática, ou “pedagogia da práxis”, como muitos a chamam*” (Idem, p. 90).

Que a relação escola e trabalho será tanto mais educativa se for misturada com a cooperação e com democracia. Não se trata de os alunos serem meros cumpridores de tarefas, para diminuir o trabalho dos professores. Trata-se de experimentar a divisão social do trabalho e participar da gestão da escola; de vivenciar a relação da escola com a comunidade; de enxergar o trabalho coletivo entre os professores com a equipe de educação. (Idem, p. 94)

Consideram que o trabalho educa e por isso deve ser a base do projeto político pedagógico da escola. Para isso afirmam que o trabalho deve estar alinhado com a sociedade nova que querem construir para formar pessoas como sujeitos com capacidade de interferir no processo produtivo do assentamento e a partir dessa intervenção qualificada numa outra base de formação contribuir para o desenvolvimento das lutas.

O trabalho se torna mais plenamente educativo, na perspectiva do tipo de sociedade que queremos construir, quando ele consegue mexer com um maior número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar SUJEITOS SOCIAIS (Idem, p. 93)

O MST apoia-se também nas elaborações de Pistrak⁸⁷ (2003) sobre a concepção da Escola do Trabalho que traz significativas contribuições sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas baseado no trabalho. O movimento defende uma escola voltada para as necessidades da vida e substanciada no processo de produção material. “*O MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam*

⁸⁶ Nadezhda Krupskaya: pedagoga revolucionária, esposa e companheira de luta de Lênin, participou ativamente da primeira Revolução Socialista, na Rússia (Idem, p. 90).

⁸⁷ Moisey Mikhaylovich Pistrak: pedagogo russo que elaborou propostas educacionais acerca da organização escolar a partir dos ciclos e dos complexos temáticos para a formação do povo russo no período revolucionário a partir de 1917. ver mais in Pistrak (2003).

escolas do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho". (Idem, p. 94). Parte do princípio que o trabalho educa e que é possível educar para cooperação agrícola, para preparar para o trabalho, desenvolver amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural, preparar as novas gerações para as mudanças sociais.

Que se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de **trabalho produtivo socialmente dividido**⁸⁸ ela estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, onde a lógica que comanda é a do interesse coletivo e da partilha. Onde se aprende que nada se faz sozinho e que fazer junto requer unidade, disciplina e solidariedade de cada um com todos. (Idem, p. 94)

Utiliza os Temas Geradores, propostos por Paulo Freire, como método de ensino, decidindo coletivamente esses temas a partir de questões relacionadas à realidade do campo e dessa forma organizar o trabalho pedagógico nas escolas.

Em linhas gerais podemos dizer que TEMA GERADORES são assuntos ou questões extraídas da realidade, seja a mais próxima e atual, seja a realidade de uma época, mais geral. Em torno das questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. SÃO GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade... (Idem, p. 118)

Ao longo dos anos de experiências a teoria e o método de ensino tornar-se uma preocupação mais constante nos documentos sobre a educação. Os educadores do MST sentem a necessidade de aprender acerca dos instrumentos teóricos para lidar com questões da vida prática. Dizem que é preciso criar um novo jeito de ensinar e aprender.

"Precisamos desenvolver uma METODOLOGIA, ou uma estratégia pedagógica adequada para conseguirmos atingir nossos objetivos. Criar um novo jeito de educar. Um novo jeito de aprender e ensinar." (DOSSIÊ, 2005, p. 83)

Trazem a discussão sobre a necessidade de se consolidar um novo currículo nas escolas do assentamento de acordo com os objetivos do MST. Consideram fundamental para a formação da consciência de classe dos assentados a organização do currículo pela prática e pelo trabalho e os temas geradores como forma de organizar os conteúdos escolares a fim de superar o distanciamento da escola da vida concreta.

Ou seja, os temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com

⁸⁸ É aquele em que cada produtor só intervém numa parte do processo produtivo para produzir determinado produto. Ex: o assalariado rural que só faz capina, enquanto outro só ara, outro só faz desbastes... (Idem, p. 94)

sentido real, tanto para as crianças quanto para a comunidade. (DOSSIÊ, 2005, p. 55)

Na educação do MST a base da formação é a formação humana utilizando o trabalho, a organização, a formação política e ideológica, a questão da terra como elementos centrais do projeto político pedagógico das escolas. Destacam o fator econômico como essencial nesta formação.

Pelo menos desde Marx sabemos sobre o peso da vivência das relações econômicas na conformação do ser humano e no seu modo de ver o mundo. O que temos compreendido melhor através de nossas práticas de formação humana no MST, é como podemos intencionalizar a vivência de relações econômicas que acelerem o desenvolvimento da consciência necessária aos processos mais amplos de transformação social. E quanto mais complexas as relações vivenciadas pelas pessoas, mais complexos os aprendizados envolvidos e o modo de construção de seu pensamento. Aprendizados que então não servirão apenas para a dimensão econômica, mas para o modo como as pessoas se relacionam com a vida e a sociedade (Idem, p. 259)

O MST tem um projeto de educação baseado na prática e isso não é algo que esteja pronto. Enfatizam que é necessário um planejamento, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da formação das crianças, jovens e adultos, bem como um acompanhamento dos processos de formação dos professores. Verificamos o detalhamento dessa proposta a partir de todo um planejamento desde os questionamentos acerca da teoria até os mínimos detalhes. Os conteúdos das disciplinas, a linha política das perguntas para trabalhar os temas geradores, exemplos desses temas, como trabalhar com os problemas a partir das experiências vividas nos mais de 20 anos de luta. O setor de educação tem papel fundamental, pois é o setor responsável por pensar e elaborar para o conjunto do movimento as diretrizes e as propostas para cada etapa de formação desde as escolas itinerantes (escolas dos acampamentos) até os cursos de formação superior onde existem militantes do MST.

Uma questão importante e necessária para discussão é a educação das crianças e inserção do trabalho produtivo na formação. A formação de professores deve ter esse elemento como central nas discussões dos cursos. O MST propõe uma formação das crianças voltada para o trabalho produtivo, incluindo as crianças do assentamento ou acampamento, que segundo eles na prática trabalha.

Desde pequenas as crianças devem começar a participar do processo produtivo. Nada lhes educará melhor a personalidade do que a vivência concreta do desafio de viabilizar a produção coletiva do assentamento e nada lhes despertará mais curiosidade de aprender que a responsabilidade real por uma determinada parte de sustentação econômica do assentamento. Na prática a maioria das crianças assentadas trabalha. Mas geralmente, não é um trabalho planejado, organizado e onde elas possam se sentir

responsáveis pelo resultado do processo. Costumam ser meras cumpridoras de tarefas que os adultos lhes determinam e elas nem sabem direito do que se trata. (DOSSIÉ, 2005, p. 42)

Numa situação onde as condições de vida não são favoráveis ao desenvolvimento das crianças, justamente pela falta de itens básicos no campo como água, sanitários, escolas de qualidade, saúde, etc, é preciso fazer essa discussão de como seria a educação das crianças nos assentamentos. Lombardi (2005) verifica em Marx alguns elementos dessa formação.

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer (LOMBARDI, 2005. 11-12)

A necessidade compreendida por Marx para a formação das crianças e jovens perpassava na apreensão do modo de produção material para um desenvolvimento completo destes para a vida. Isso não significava que as crianças seriam força de trabalho na perspectiva da exploração do capital, mas também que não era desvinculado do processo produtivo que estas se formariam de maneira completa. Marx absorvia da educação burguesa os elementos constitutivos para uma educação que possibilitasse formar crianças e jovens capazes de compreender a organização da vida e a produção material a partir do trabalho na sociedade capitalista, o que daria as bases educacionais necessárias para uma formação omnilateral.

A educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Tomando por referência os escritos de Robert Owen, delineou Marx a sua proposta de instrução enquanto formação integral de homens:

[...] Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (idem, p. 554)

Na visão de Marx, uma união entre instrução e trabalho industrial na tinha por objetivo simplesmente o aumento da produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de *formação omnilateral do homem*, uma formação integral que exigia a rejeição quer “de toda a reminiscência romântica *antiindustrial*”, quer de toda didática baseada no jogo e em “outras atividades estúpidas”, como bem destaca Manacorda (1989, p. 298).

Os fundamentos desse educação *omnilateral* e politécnica eram decorrência da própria transformação da indústria, que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão do trabalho. Articulando o desenvolvimento das forças produtivas com a implementação de transformações nas bases técnicas de produção, cujas dimensões promovem

transformações na divisão do trabalho, é que Marx vislumbrou uma educação mais ampla, integral e flexível:

[...] Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação no trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalho em todos os sentidos. [...] [Marx, 1982, pp. 557-558]

Essas elaborações devem ser compreendidas à sua época, mas que trazem em linhas gerais o que defendia Marx sobre a educação. No VIII Congresso do Partido Comunista Russo, em março de 1919, por influência direta de Lênin e Krupskaja foi aprovado uma resolução que Lombardi (2005) reproduziu a fim de uma melhor compreensão da teoria marxista para a educação:

- 1) Articulação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção) gratuita e obrigatório para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos.
- 2) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista [Lênin apud MANACORDA, 1989. pp. 314-315] (LOMBARDI, 2005, p. 26)

Pistrak (2003) desenvolve mais profundamente a concepção sobre o ensino das crianças colocando a forma de abordar o problema.

Nossa maneira de colocar a questão possibilita-nos também discernir a melhor idade a partir da qual as crianças podem participar no trabalho da fábrica. Considerando-se o trabalho prévio nas oficinas, definido como propedêutico ao trabalho de fábrica, considerando-se igualmente a idade imposta pelas condições do trabalho fabril e os amplos problemas colocados pela fábrica às crianças, não se poderá falar de trabalho na fábrica a não ser depois do 6º ano de estudos, ou mais exatamente, talvez, a partir do 7º, por exemplo, durante um trimestre (trimestre de inverno) (PISTRAK, 2003, p. 81)

Pistrak considera importante que a escola esteja ligada diretamente à vida concreta das crianças e seja um laboratório, afirmando que as crianças teriam responsabilidades, teriam completa liberdade de organização e o trabalho não seria artificial, e sim aprofundado na escola de uma forma científica e social.

A organização do trabalho na escola, de acordo com a tendência que tentamos desenvolver neste livro, prepara as crianças para esta atividade

duplamente responsável. O aluno parte das obrigações compreendidas pelo tipo mais simples de trabalho, vai-se adaptando aos hábitos técnicos do trabalho e chega ao trabalho social da escola, no qual participa como membro da coletividade escolar. Finalmente, opera-se a passagem para a prática individual com responsabilidade individual junto às organizações sociais e às instituições públicas externas à escola. Evidentemente, esta forma de trabalho deve ser realizada de preferência nos últimos anos escolares. Ela facilita a supressão das barreiras que separam a escola da vida. A entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebido melhor será para o aluno (Idem, p. 91-92)

Obviamente um estudo mais aprofundado sobre as elaborações e o sistema de ensino da ex-União Soviética seria importante para analisarmos e compreendermos como era desenvolvido o ensino e a formação, qual o papel dos professores nesta formação e quais elementos principais eram utilizados para formar os professores, numa situação onde existia um governo operário e camponês. Citamos essas experiências para considerar a forma geral que os formuladores marxistas colocam o problema, fator que continua extremamente atual.

Na educação do MST, contraditoriamente ao ensino laico, que foi uma conquista da Revolução Francesa e que os revolucionários russos consideraram como uma conquista a ser mantida no sistema de ensino, existe a proposta do ensino religioso nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Sugerem conteúdos para as disciplinas propostas, destacando que no ensino religioso “*o objetivo aqui é a educação religiosa ou cristã. Não se trata de catequese e não pode ser confessional (seguir uma doutrina de uma única religião.)*” (DOSSIÊ, 2005, p. 149). Não temos o objetivo de entrar na questão das decisões individuais acerca da religião, mas de analisar a proposta de um movimento que reivindica construir uma outra sociedade. Questionamos como seria a formação de professores do campo considerando a religião no sistema capitalista inserida no projeto político pedagógico das escolas do MST. Por isso ao tratar desse tema fizemos questão de seguir um caminho de pesquisa que nos permite identificar nas relações do MST com parceiros, como a Igreja, a influência teórica e política para uma “outra educação”. As análises nos indicam um caminho de retomada nas propostas do MST ao que a própria Revolução burguesa lutou para retirar do ensino e que hoje, a burguesia, busca reinserir como forma de direcionar teórica e politicamente as elaborações acerca da formação humana. Esse é um fator que merece um aprofundamento, mas que não é objetivo deste trabalho.

A respeito dos princípios filosóficos e pedagógicos o caderno de educação nº. 08 traz elementos mais elaborados para a educação que pretende o MST com base no acúmulo das elaborações anteriores sobre o ensino, metodologia e objetivos.

Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST. Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. (DOSSIÊ, 2005, p. 160)

Os princípios filosóficos são:

1. Educação para transformação social
 - a. Educação de classe
 - b. Educação massiva
 - c. Educação organicamente vinculada ao movimento social
 - d. Educação aberta para o mundo
 - e. Educação para ação
 - f. Educação aberta ao novo;
2. Educação para o trabalho e cooperação
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana
 - a formação político-ideológica
 - a formação organizativa
 - a formação técnico-profissional
 - a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas)
 - a formação cultural e estética
 - a formação afetiva
 - a formação religiosa...
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (DOSSIÊ, 2005, p. 161-165)

Os princípios pedagógicos são:

1. Relação entre prática e teoria
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação
3. A realidade como base da produção do conhecimento
4. Conteúdos formativos socialmente úteis
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura
9. Gestão democrática
10. Auto-organização dos/das estudantes
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras
12. Atitude e habilidades de pesquisa
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (DOSSIÊ, 2005, p. 165-176)

Essa sistematização demonstra o avanço do MST, especialmente, sobre as bases teóricas e a metodologia de ensino adotada nas escolas. No entanto, percebe-se uma confusão sobre o referencial teórico, pois persiste uma tendência a mesclar a centralidade do trabalho com a cultura, conforme verificamos nos documentos das conferências de educação do campo, na qual o movimento é signatário. Isso não significa dizer que a cultura seja menos importante para o processo de formação, mas que ela é justamente resultado do trabalho humano, ou seja, é fruto do estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que na fase atual do capitalismo (imperialismo) se encontra em processo de destruição. Portanto, considerar a cultura como elemento central no processo de formação é levar para segundo plano o trabalho, fator que cria a cultura e que permite alterá-la.

Essa inversão da centralidade na formação se expressa também na contradição da orientação bibliográfica dos clássicos de Marx nos documentos do MST sobre educação e nas resoluções sobre educação do campo na qual se baseia o movimento para formar professores. O anúncio do capitalismo como sistema vigente não significa sua superação. Faz-se necessário aprofundar o que caracteriza o sistema, ou seja, o modo de produção da propriedade privada dos meios de produção, para extrair os elementos necessários para uma outra formação humana. Essa contradição se expressa quando o movimento busca formar professores militantes para seguir a luta pela reforma agrária em conjunto com parceiros que ao longo da história mantém o objetivo de preservar a propriedade privada.

São nos documentos das conferências sobre educação do campo (analisadas no capítulo 2 deste trabalho) onde verificamos com mais ênfase a concepção de formação que substitui a centralidade do trabalho como princípio educativo para utilizar a cultura como o fator central na formação. Esse giro não desconsidera a categoria trabalho, mas o coloca num patamar equitativo com a cultura. O referencial teórico das propostas de ensino e formação de professores enfatiza como central a mudança nas relações entre as pessoas (inter-pessoais) como condicionante principal para a transformação do sistema, sendo que estas estão condicionadas pelo modo de produção. A cultura, que é resultado do trabalho humano, passa a ser a categoria que permitirá alterar o sistema, ou seja, a categoria que modificará a divisão social do trabalho. Parece-nos, portanto que esta concepção reivindica que o trabalho advém da cultura e não o inverso. Ou seja, alterar a cultura permite alterar o trabalho tal como é hoje. Sendo que a teoria marxista preconiza o contrário: somente alterando a divisão social do trabalho é que se permitirá alterar a cultura. O trabalho pedagógico nas escolas será alterado ao passo que esse sistema for superado, o que não impede propor uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas que considere a fundo como está organizado o trabalho na

fase superior do capitalismo. No caso da educação traduz-se na tentativa de permitir o acesso ao conhecimento produzido no capitalismo para a classe trabalhadora e não buscar forjar uma escola socialista num mundo que não foi alterado na sua essência, ou seja, na sua estrutura classista. Considerar a cultura (superestrutura) como eixo da formação permite chegar à conclusão que o fator estruturante (contradição da relação de produção e das forças produtivas) não pode ser alterado, basta alterar as conseqüências que advém da própria estrutura classista. Significa combater o efeito do capitalismo e não a causa, como muitos intelectuais nos dias de hoje preconizam ser a mudança necessária no processo de ensino aprendizagem.

Titton (2006) traz elementos que ajudam a compreender as contradições acerca da formação de professores do campo, nos indicando alguns pressupostos básicos para superar contradições, que não são estáticas e sim dinâmicas no desenvolvimento da vida.

Quanto à formação de professores, as dissertações e teses consideradas demonstram que há deficiências que se agravam ainda mais no meio rural, e que exigem serem enfrentadas com urgência, articulando o processo de formação dos professores à luta pela terra, que transcende a simples conquista de um pedaço de chão, ampliando-se para a superação do modo de produção dominante.

Quanto às experiências de educação do campo, os estudos destacam que, ainda que de forma contraditória, há avanços nas escolas dos assentamentos se comparadas às escolas do meio rural que não são vinculadas ao Movimento. Apontam ainda que estes avanços são mais significativos nas áreas de reforma agrária onde o trabalho é organizado de forma coletiva. Indicam a necessidade de ampliar a articulação da escola com a vida do assentamento, e de aprofundar as relações trabalho-educação, indicando o trabalho enquanto princípio educativo, em que pese nos estudos o trabalho ainda ser compreendido de forma estreita (TITTON, 2006, p. 137-138)

Dessa citação concluímos que em áreas de Reforma Agrária, conquistadas a partir da luta de classe, os avanços são consideravelmente mais consistentes, mas que guardam em si também contradições que a teoria poderá responder a partir do momento que se compreende qual é o referencial teórico que lhe serve de base para analisar o real e o que é central para uma formação de professores.

Pistrak (2006) considera as contradições da escola capitalista e as contradições da divisão social do trabalho que engendraram uma separação entre o campo e a cidade, mas considera também fundamental uma educação que leve a aliança operária e camponesa no sentido de não fragmentar uma educação do campo e da cidade.

A questão da aliança entre operários e camponeses, entre a cidade e o campo, durante ainda muito tempo será para nós uma questão de atualidade candente. O trabalho da escola não se limitará, portanto, a estudar a economia rural, mas também a divulgar no campo a influência cultural da

cidade. Todo cidadão da URSS deve conhecer mais ou menos a economia rural, porque, de uma forma ou de outra, deverá participar no trabalho de fortalecimento da aliança necessária entre cidade e campo. Mas se a escola não deve se limitar ao *estudo* da economia rural, qualquer tipo de escola urbana deve, por pouco que seja, participar diretamente no trabalho agrícola; cada aluno, enquanto estiver na escola, deve ter a possibilidade de compreender diretamente o que é o trabalho agrícola. Isto é possível e necessário não somente durante o estudo da natureza – realizado do ponto de vista da produção – mas também para conhecer o campo e o trabalho social entre os camponeses (PISTRAK, 2003, p. 70-71)

Para uma formação de professores é necessária a compreensão de que o sistema capitalista impõe a divisão cidade e campo e que uma nova proposta de formação humana deve concentrar-se no modo de produção e ter como elemento principal o trabalho e não em valores ou culturas advindas de relações diferentes e possíveis, mas que se encontram ainda num quadro de um determinado sistema produtivo. É preciso aliar no novo projeto de formação os elementos que permitam entender a contradição da estrutura classista advinda da divisão social do trabalho, da exploração da força de trabalho. Anunciar a mudança de termo da educação rural para educação do campo torna-se consistente a partir do momento que se busca uma formação baseada na preservação da força de trabalho, ou seja, nos elementos que permitem a classe trabalhadora defender sua força produtiva. Uma formação que permita elevar o grau de consciência de classe dos trabalhadores para compreender que na luta de classes não há outro aliado a não ser a própria classe e suas organizações e não instituições ou organismos que querem destruir a sua independência. Por isso a luta de classes é o ponto que deve estar diretamente ligado a qualquer proposta que se intitule transformadora no âmbito da educação.

Freitas (1995; 2003) a partir de Pistrak (2003) traz os elementos que contribuem para essa transição. A categoria da organização do trabalho pedagógico é importante para compreender como organizar o ensino e como tratar com os conhecimentos. Os complexos temáticos nos ciclos de ensino devem servir como instrumentos para o processo de transição de um sistema ao outro, compreendendo nas contradições do próprio sistema capitalista, dos fatores que devem ser alterados e como o fazer para criar as condições das transformações na estrutura do sistema. Estes elementos permitem uma apreensão dos conhecimentos necessários do processo produtivo para possibilitar a alteração da educação considerando que ainda é o modo de produção capitalista que persiste.

4.2 A PROPOSTA DA UFBA

A proposta da UFBA para formação de professores do campo está inserida numa proposta da SECAD/MEC num conjunto de ações voltadas para o campo. Foi discutida por um GT – grupo de trabalho do ministério, e apresentado uma carta convite às universidades, na qual aderiram a UFBA, UFMG, UNB e UFS.

Essa proposta se sustenta tanto pelas contribuições do órgão executor, o MEC, dos movimentos camponeses que reivindicam o acesso a terra e a Reforma Agrária, como de intelectuais e parceiros de diversas matizes. A articulação da proposta é entre órgãos do governo federal e secretarias de municípios, além de universidades estaduais e federais. No caso da UFBA os colaboradores são a própria UFBA, a UFRB⁸⁹, o MEC e o Fórum Estadual de Educação do Campo – FEEC-BA, que engloba diversas instituições e organismos (ONGs, Igreja, etc).

O documento traz a idéia de que o território pode ser alterado de acordo com a relação da educação com o meio onde vivemos. É um projeto de formação de professores baseado na concepção de que o mundo é algo inacabado e que é preciso na educação inserir elementos que permitam ao professor identificar a realidade e propor alternativas sustentáveis para o campo no sentido de transformar essa realidade.

Significa redimensiona-la para participar do projeto social do campo, transformar as relações sociais como espaços de discussão para que se debatam os fundamentos de uma nova ordem de mudança, de valores e cultura da *práxis*, que se contraponham aos valores da escola capitalistas e produza valores como solidariedade, justiça e igualdade. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 22-23)

A educação do campo no projeto da UFBA leva em consideração fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Esses fatores são imprescindíveis para uma formação de professores condizentes com a situação real do campo brasileiro. A divisão campo-cidade imposta pelo capitalismo é na educação do campo analisada como algo a ser superado pela prática. Por isso a proposta trata da educação do campo a partir de um princípio: “*educação como direito social de qualidade para todos*” (Idem, p. 23).

Portanto o projeto político pedagógico do curso traz elementos novos ao currículo, pois considera o real concreto ao seu redor e tenta através dessa compreensão estabelecer relações recíprocas com os sujeitos históricos e as possibilidades do novo, de se criar uma nova realidade.

⁸⁹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Nesta dimensão, é preciso compreender o projeto político-pedagógico como fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. (Idem, p. 23)

A proposta baseia-se nas contradições campo – cidade para formular uma alternativa de formação de professores. Faz uma crítica contundente a forma excludente em que a educação vem sendo tratada no campo em detrimento da educação dos grandes centros.

As mudanças de paradigma da educação rural para educação do campo não acontecem exclusivamente pela análise da escola rural, mas também, da crítica ao processo conservador de modernização para o campo defendido pelo poder político e pelas elites agrárias. (Idem, p.22)

De acordo com essa lógica a formação de professores do campo estabelece que é preciso formar a partir da/na realidade onde estão envolvidos os sujeitos. Através da ação coletiva é possível transformar a realidade através de um processo educativo que leve em conta as contradições do sistema capitalista.

O referencial teórico metodológico traz a compreensão da crítica à educação rural como um modelo atrasado de educação, apontando uma nova perspectiva educacional voltada para as necessidades dos movimentos camponeses, visto que o modelo de educação rural está voltado para a industrialização do campo e alinhado com a concepção das elites agrárias. Afirma, portanto que a educação do campo é incompatível com esse modelo e que é preciso uma alteração na educação para os camponeses, somado à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável

As mudanças de paradigma da educação rural para educação do campo não acontecem exclusivamente pela análise da escola rural, mas também, da crítica ao processo conservador de modernização para o campo defendido pelo poder político e pelas elites agrárias. A educação do campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento capitalista que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses. A educação do campo numa nova perspectiva está associada à reforma agrária, agricultura camponesa e a agroecologia.

Nesta dimensão, é preciso compreender o projeto político-pedagógico como fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. (CALDART, 2004, p. 21-23)

Os princípios filosóficos e pedagógicos dão sustentação ao projeto de formação de professores do campo baseado numa outra perspectiva de formação dos sujeitos do campo e

leva em conta os princípios da proposta de educação elaborados pelo MST, por fóruns de educação do campo e pelo MEC. Os princípios filosóficos do curso são:

1. Filosóficos – dizem respeito à visão de mundo e as concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e educação:
 - a. Educação para transformação social
 - b. Educação para o trabalho e a cooperação
 - c. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana
 - d. Educação com/para valores humanistas
 - e. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (PPP, 2008, p. 24)

E os princípios pedagógicos são:

2. Pedagógicos – se referem ao jeito de fazer e pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos
 - a. Organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados;
 - b. Combinação metodológica entre processos de ensino e de formação - processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais;
 - c. Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente;
 - d. Visão de totalidade da Educação Básica;
 - e. A realidade como base da produção do conhecimento – a prática social como ponto de partida e chegada;
 - f. Conteúdos formativos socialmente úteis;
 - g. Educação para o trabalho e pelo trabalho – trabalho enquanto princípio educativo;
 - h. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; entre processos educativos e processos econômicos; entre educação e cultura;
 - i. Gestão democrática;
 - j. Auto-organização dos educandos;
 - k. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
 - l. Atitude e habilidade de pesquisa, atrelado a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
 - m. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

E ainda, pauta-se no princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o qual estrutura o projeto de universidade do Movimento Docente e Discente no Brasil. (PPP, 2008, p. 24-25)

O objetivo do curso é ampliar a formação dos novos professores a partir da realidade social do campo para um trabalho pedagógico ligado a concepção de desenvolvimento social e sustentável, habilitando professores para ensinar no ensino médio e fundamental a partir de

habilidades para a docência multidisciplinar, abrindo possibilidades de ampliar para outras universidades novos cursos de formação de professores do campo.

Objetivo geral

Formar professores para os anos finais (segundo segmento) do ensino Fundamental e Ensino Médio em consonância à realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo, na diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.

Específicos

- a. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática ou Ciências Agrárias, para a gestão de processos de educação básica em escolas do campo.
- b. Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- c. Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (Idem, p. 26)

A docência multidisciplinar compreende quatro eixos considerados necessários para a formação do professor do campo, onde serão oferecidas 50 vagas por processo de vestibular realizado pela UFBA. Será garantida a formação geral para o conjunto dos estudantes em cada uma das áreas acima, com aprofundamento em Linguagens e Códigos, Artes e Ciências da Natureza e Matemática tendo em vista um aprofundamento específico para a docência nos anos finais da Educação Fundamental e/ou na Educação Média. As áreas de aprofundamento foram escolhidas nos encontros com especialistas, movimentos sociais, professores e interessados no assunto, realizados na UFBA, aonde se chegou à conclusão que as áreas de Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática representam a necessidade atual de formação do homem do campo na Bahia.

E para a docência multidisciplinar em escolas do campo em duas das áreas de conhecimento:

- 1) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Cultura Corporal);
- 2) Ciências Humanas (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Geografia, Antropologia, etc.);
- 3) Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química, etc.);
- 4) Ciências Agrárias;

A proposta tem como concepção teórico-metodológica da organização curricular a referência principal na formação humana e o modo de produção da vida, a partir das relações

sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo. A partir da contextualização e das problemáticas do educando aprofunda a concepção do conhecimento para uma formação crítica frente a ciência moderna e questões sócio-ambientais do mundo atual, questões que tencionam a luta de classes no campo. Considera a categoria trabalho humano como eixo articulador de toda a proposta. Busca um amadurecimento da unidade teórico-metodológica a partir do envolvimento de todos os colaboradores e executores do projeto.

Pretendemos desenvolver nossa proposta através do trato com o conhecimento, considerando outra forma de organizar o trabalho pedagógico para formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo. O conhecimento desenvolvido pelo trabalho humano - a ciência - se desenvolve através de diferentes linguagens e pela cultura. Isso corresponderá à articulação das áreas do conhecimento propostas, com uma base comum em que se viabilize a formação de:

- Unidade teoria e prática;
- Historicidade;
- Fundamentação teórica;
- Compromisso social;
- Trabalhos coletivos interdisciplinares;
- Unidade teórico-metodológica;
- Gestão democrática e participativa;
- Avaliação processual, coletiva, permanente (Idem, p. 29-30)

Elenca como pressupostos para organização curricular a relação do trato com o conhecimento para apropriação dos conteúdos pelos educandos como conhecimento da humanidade, refletindo sobre a lógica da sociedade e valorização do trabalho coletivo, considerando os dados da realidade e a relevância social dos conteúdos, aprofundando o conhecimento das bases teóricas e a metodologia histórico-crítico-superadora.

A partir das elaborações teóricas de Pistrak (2003) acerca da organização do trabalho pedagógico utiliza os sistemas de complexos temáticos como forma de organização do currículo.

Nesta experiência de licenciatura, a proposta consiste em trabalhar a educação integral por meio da organização curricular que tenha como base um Sistema de Complexos Temáticos, como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares (Idem, p. 31)

Priorizar a formação com consistente base teórica e organizada a partir do Sistema de Complexos Temáticos para compreender as relações e nexos da totalidade com as partes e das partes com o todo, para que a escola tenha sentido e esteja envolvida na vida da comunidade, como também pautada num outro projeto de sociedade.

Segundo Pistrak (in Caldart, 2000), a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de

transformação fazendo dela um lugar de educação do povo, para que se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade. (Idem, p. 31)

O sistema de complexos temático possibilita estudar os fenômenos sociais, penetrando na realidade, compreendendo e transformando-a, por isso tem característica de uma ação político-social não limitando apenas a uma interpretação do mundo. Traz elementos para superar as contradições do currículo, como a dicotomia teoria e prática. O programa se orientará pelos “Complexos” baseando na compreensão democrática de educação, onde o educador interfere e não se omite e o educando também é sujeito dessa intervenção, alterando-se assim as relações didáticas autoritárias e consolidando uma nova organização curricular e do trabalho pedagógico: professor e estudante, pelo trabalho, produzem conhecimento.

Em síntese, o projeto político-pedagógico tem no Complexo Temático uma possibilidade de produção coletiva, de respeito às especificidades locais e regionais; por ser significativo para toda uma comunidade; por apontar situações-problema para os sujeitos; por propor-se gerador de ação; por contribuir para que professores e estudantes, juntamente com a comunidade, trabalhando, produzam conhecimentos e assim compreendam a realidade atual; por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem (Idem, p. 32)

A partir do sistema de complexos temático constatar os problemas particulares de cada área do conhecimento provocando generalizações dos fenômenos eminentemente da realidade gerando ações a partir do real para elaborações do concreto no pensamento. Permite ainda construir espaços de aprendizagem como tempo escola e tempo comunidade trabalhando as dimensões da formação humana para além da sala de aula. A proposta considera como central também os aspectos de avaliação, quantitativos e qualitativos, com dimensões de crescimento da pessoa como ser humano, domínio de conhecimentos gerais e desenvolvimento de competências básicas. No projeto o sistema de complexos é delimitado a partir de atividades realizadas em conjunto com os colaboradores e responsáveis pelo projeto e de acordo com a teoria que *“explica a ontogênese do ser social e propõe ações pedagógicas para alterar as condições objetivas de produção da existência humana e da educação no marco do capital”*. Tem como proposta inicial estudar as relações, nexos e determinações entre:

1. Ser humano e sua relação com a natureza / terra
2. Ser humano e sua relação com o trabalho
3. Ser humano e as relações com sociedade
4. Ser humano e educação (Idem, p. 33)

A partir destes complexos serão desdobrados os conhecimentos que garantam uma consistente base teórica e o desenvolvimento de habilidades e competências gerais do ser humano – científicas, pedagógicas, técnicas, éticas, morais, políticas e estéticas. Cada área de

conhecimento deverá indicar os conhecimentos necessários para desenvolver o pensamento científico dos educandos, organizando-os em tópicos, listando-os em termos de fenômenos para organização de cada disciplina. Expomos abaixo os elementos constitutivos de cada complexo citado acima:

Complexo Temático I – Ser Humano e sua Relação com a Natureza / Terra.
Fenômenos Sociais – O homem e o trabalho na terra como fenômenos determinados por múltiplas relações à uma série de fenômenos análogos, enraizados na vida social:

- a) O homem e seu processo de hominização e humanização - construção do Ser Social;
- b) O homem enquanto extensão / parte da natureza e a natureza humanizada;
- c) A terra como espaço social submetido à luta de classes;
- d) Os impactos ambientais: relação homem natureza na sociedade de classes.

Complexo Temático II – Ser Humano e sua Relação com o Trabalho
Fenômenos Sociais – A terra e o trabalho do homem como processo de produção material e social da vida.

- a) A gênese e evolução das formas de trabalho na História da Humanidade;
- b) Desenvolvimento / destruição das forças produtivas;
- c) A divisão social do trabalho na História da Humanidade;
- d) Os meios de produção e sua relação com o trabalho;
- e) A evolução tecnológica e a criação dos meios de existência humana.
- f) As tecnologias e a transformação do trabalho;
- g) Processos de troca e comercialização da produção.
- h) Alternativas econômicas e sociais: cooperativismo, associativismo, etc.;
- i) O processo de internalização das relações sociais: trabalho e Educação

Complexo Temático III – Ser Humano e as Relações com a Sociedade.
Fenômenos Sociais – A terra, o trabalho do homem e sua produção – determinantes das relações sociais e culturais:

- a) A organização social e a construção do mundo da cultura – A produção material e imaterial;
- b) Projetos históricos de sociedade e a construção das classes sociais;
- c) O Homem, a luta e a consciência de classe;
- d) Sociedade, Estado e Política;
- e) A superação dos problemas sociais do Campo pela organização coletiva.

Complexo Temático IV – Ser Humano e Educação
Fenômenos Sociais – A necessidade de apropriação da cultura humana historicamente construída:

- a) Construção social do pensamento, da linguagem e da corporalidade humana;
- b) Os processos de construção do conhecimento pelo homem;
- c) As possibilidades de formação emancipatória dos sujeitos do Campo;
- d) O processo de internalização do conhecimento e a construção das teorias da aprendizagem;
- e) A Educação do Campo;

A construção do Projeto Político Pedagógico para Educação no Campo
(Idem, p. 33-34)

A estrutura e arquitetura curricular compreendem três etapas orientadas por problemas. A formação básica com questões sobre a sociedade e sujeitos que querem construir, quais conhecimentos são necessários ao educador, concepção da escola e de educação e qual projeto político pedagógico é necessário para realidade do campo. A formação específica com questões sobre a formação necessária ao educador do campo na área de ciências da natureza e matemática e linguagens e códigos. A formação integradora com questões como as práticas educativas que visem a formação de sujeitos humanos, autônomos e criativos agindo na sua realidade e vinculado a um projeto de desenvolvimento do campo e de nação. Com a lógica da organização curricular fincada no objeto de estudo para formação de professores para educação básica do campo em quatro níveis: núcleo de estudos básico – estudos introdutórios ao pensamento científico nas várias áreas do conhecimento, articulado à metodologia dos complexos temáticos; núcleo de estudos específicos – preparação para a docência multidisciplinar no ensino fundamental e médio; núcleo de atividade integradoras – relativo a atividades complementares à prática docente a partir de seminários, estudos curriculares, iniciação científica, vivências, etc.; núcleo de estudos pedagógicos – estudo das teorias educacionais e pressupostos político-pedagógicos que orientam a ação do professor nos processos educativos escolares e não escolares. O estudante fará a opção no 5º semestre após todo o processo de aprendizagem pela habilitação em uma das áreas específicas da docência ofertadas para sua turma.

Verificamos na proposta do curso de licenciatura plena para formação de professores da UFBA avanços no que tange a concepção teórico-metodológica. A compreensão da luta de classes é fundamental para guiar qualquer projeto político pedagógico nas escolas. A formação do professor nesta perspectiva traz diretamente os confrontos de interesses opostos que devem estar no alicerce do projeto político pedagógico.

A teoria do conhecimento que explique e compreenda o modo de produção capitalista e as alternativas de superação encontram-se no projeto como uma forma de organização curricular para explicar, compreender e superar a realidade contraditória, o que requer elementos necessários para formar professores com uma consistente base teórica.

Percebemos, como na proposta de educação do MST, a concepção dicotômica do campo e cidade e a justificativa para um curso somente para formação de professores do campo. Ao recorrer novamente a Pistrak (2003) verificamos a necessidade de um ensino voltado para a aliança operária e camponesa como um fator essencial na luta de classes para o desenvolvimento das lutas e da própria revolução, principalmente no estágio avançado de apodrecimento do imperialismo. Esse é um ponto que requer uma discussão mais aprofundada

sobre que tipo de educação é necessária no estágio atual do capitalismo para contribuir com a luta da classe trabalhadora na sua emancipação.

Um fator importante da proposta é o conhecimento produzido a partir da realidade concreta e a partir da categoria trabalho. Esse fator é um sinal da compreensão teórica utilizada no projeto que poderá avançar na formação de professores, aliada a uma capacitação dos professores que trabalharam no curso de licenciatura do campo. A categoria trabalho é essencial inclusive para compreender os valores, gestos e cultura enfatizados como elementos centrais nas propostas de educação do campo. Pistrak (2003) considera essa categoria como essencial para uma escola que tem objetivos transformadores no contexto da luta de classes.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2003, p. 38)

A organização do trabalho pedagógico na lógica dos complexos temáticos está desenvolvida na proposta de maneira detalhada. Esse avanço significativo demonstra o caminho e os objetivos do projeto da UFBA. Toda a estrutura dos complexos baseia-se na concepção das relações do homem com a natureza, o trabalho, a sociedade e a educação, o que demonstra que compreende o mundo através da ação concreta do homem através do trabalho e visualiza nessa própria ação a possibilidade de transformação, o que permite uma compreensão da realidade de forma dialética.

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir dessa compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos da escola (Idem, p. 134).

Freitas (1995) traz uma contribuição importante sobre a questão da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade como coisas diferentes no que tange a organização do trabalho pedagógico e os objetivos da formação. Este compreende a interdisciplinaridade quanto ao uso de categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência, enquanto que na multidisciplinaridade não há interação de método e de conteúdo.

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-la à noção de multidisciplinaridade.

Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar (FREITAS, 1995, p. 91)

A categoria da avaliação da proposta é outro avanço importante. Contrário ao que existe no modelo educacional capitalista a categoria no método dialético é utilizada para avaliar o desenvolvimento do aprendizado e as contradições do processo educativo. Isso permitirá ao curso fazer, constantemente, ajustes necessários advindos da prática pedagógica nas aulas, seja no tempo escola seja no tempo comunidade. Esses dois tempos são também fundamentais para uma formação baseada na realidade social que se pretende formar esses professores.

A fixação de categorias por pares facilita apontar algumas relações dialéticas que desejamos estudar. É o caso da categoria avaliação/objetivos. Como vimos na parte anterior, devem ser analisados em dois níveis: seus efeitos no interior da sala de aula, como avaliação/objetivos *do ensino*, e no nível da escola como um todo, na forma de avaliação/objetivos *da escola*, expressos em um projeto político-pedagógico (formalmente ou não). Esses dois níveis interagem (Idem, p. 143)

Acerca da titulação o projeto prevê uma formação de 3.364 h de professores que serão habilitados a dar aulas no ensino básico.

O curso irá conferir aos formandos o diploma na modalidade de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação para docência multidisciplinar no Ensino Fundamental anos finais (segundo segmento) e Ensino Médio, com aprofundamento das áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática (conforme opção do estudante) (PPP, 2008, p. 27)

Verificamos que o projeto não forma profissionais que possam atuar em áreas do ensino superior, sendo, portanto necessária outra formação complementar para esses professores para trabalharem no ensino superior e para terem no mercado de trabalho sua força de trabalho valorizada como tal. Isso caracteriza as limitações da proposta e a necessidade de pensar a questão da formação de professores do campo como uma política integrada ao quadro da formação em licenciatura nas universidades públicas. Se o campo precisa de professores para formar jovens na educação básica é necessário também considerar que esses professores precisam estar habilitados para integrarem-se nas universidades para formar novos professores para o ensino do campo.

Contextualizando a proposta em análise com a nova proposta de formação para as Instituições Federais de Ensino do governo federal podemos fazer uma comparação no que tange à formação por áreas de conhecimento: o REUNI. Neste decreto podemos verificar claramente os objetivos da formação por áreas de conhecimento alinhadas a política mundial do imperialismo para desqualificar a formação, quando no inciso IV do artigo 2º diz que as diretrizes desta proposta deve contemplar uma “*diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada*”. Ou seja, o objetivo é uma proposta que formará jovens no ensino superior sem formação profissional específica, sem diplomas profissionais, com titulação genérica em grandes áreas do conhecimento.

DURAÇÃO E TITULAÇÃO

Programa de formação em Grandes Áreas do conhecimento com duração prevista de 6 semestres, carga horária total mínima de 2.400 horas, admitida a duração máxima de 8 semestres. As Grandes Áreas são:

- Artes
- Humanidades
- Ciência e Tecnologia
- Saúde

A escolha da Área de Concentração dar-se-á até o início do quarto semestre, quando o aluno formalizará sua opção. Na etapa correspondente à Área de Concentração, os alunos escolherão um campo de conhecimento específico, constituído de componentes curriculares dentro de um elenco previamente definido. No diploma constará a Grande Área e a Área de Concentração. O aluno que não optar por Área de Concentração integralizará a carga horária do BI com componentes curriculares escolhidos entre os oferecidos para a Grande Área registrando-se, nesse caso, no diploma, apenas o nome desta.⁹⁰

Nesta proposta do governo federal verificamos uma carga horária menor para duração do curso para seis semestres a partir da formação em grandes áreas. Não haverá a possibilidade de formação em professor, ou seja, no mercado de trabalho a força de trabalho do jovem formado pelo REUNI não valerá como um profissional de uma área específica, portanto será um técnico com nível superior, não habilitado para ministrar aula nem no ensino básico, quiçá no ensino superior.

No caso da licenciatura do campo o professor formado em licenciatura terá habilitação para a docência multidisciplinar na educação do campo no ensino médio ou fundamental. No âmbito das reivindicações dos movimentos camponeses podemos considerar um passo adiante, mas também temos que considerar as limitações dessa formação no quadro geral da sociedade de classes, pois essa formação em que pese toda a estrutura avançada de concepção

⁹⁰ Retirado do documento encaminhado aos representantes estudantis do Diretório Central dos Estudantes membros do Conselho Universitário da UFBA em mensagem via internet no dia 28/04/08 intitulada “Resumo BI”. Ver mais in www.ufba.br.

de organização do trabalho pedagógico e curricular, ainda carece de um ajuste que permita ao professor estar habilitado para ampliar o raio de possibilidades de exercer a docência, seja em escolas seja em universidades.

O que também chamamos a atenção na proposta é a parceria com o FEEC BA, onde se aglutinam diversas organizações, entidades e ONGs, com atribuições de mobilizar educadores, contribuir no trabalho pedagógico, assegurar a infra-estrutura nos municípios junto a secretarias e acompanhar a aplicação dos recursos. Consideramos que esses parceiros são contraditórios com os princípios defendidos pelo projeto da UFBA, visto que, ao seguirmos um caminho de pesquisa neste trabalho, verificamos qual é o papel desses organismos ao se aproximarem dos movimentos camponeses e de instituições públicas de ensino.

5 CONCLUSÕES

Para compreender a formação de professores do campo partimos da contextualização da sociedade de classes e dos nexos e relações desta formação com o imperialismo e a questão agrária. Fazemos essa análise sustentada na teoria do conhecimento que nos permitiu analisar dados da realidade educacional no Brasil e documentos com proposições para formação de professores do campo de forma a compreender a relação e nexos do contexto geral, particular e específico. Utilizamos de categorias para compreender as leis gerais e internas que está inserido as propostas de formação de professores do campo e as contradições teóricas e conseqüências políticas do referencial teórico predominante nas elaborações. Seguindo este caminho da pesquisa passamos do estágio aparente do problema para uma fase de constatação da raiz deste: a decomposição do sistema capitalista, na fase imperialismo, influencia diretamente o processo de discussão e elaboração das propostas político pedagógicas para a formação do campo. Essa relação impacta desde a compreensão do referencial teórico adotado pelos intelectuais e dirigentes dos movimentos, como na linha política prática destes, ou seja, nas formas de luta para conquistar uma educação do campo.

Constatamos nesta análise a atualidade dos escritos de Lênin sobre o imperialismo e as formas utilizadas pelo sistema de impedir a classe trabalhadora de se valer da luta de classes para transformar o capitalismo. As formas de dominação do capitalismo são evidentes quando aprofundamos na compreensão da política de destruição das organizações dos trabalhadores. A partir dessa análise podemos verificar o papel das direções do movimento operário mundial quando aceitam a participação das organizações independente da classe nos espaços e fóruns criados pelo próprio sistema. Isso definitivamente é um passo para abrir mão da independência da classe e serve de bloqueio a necessária unidade dos trabalhadores garantirem e ampliar conquistas e direitos. Contraditoriamente existe também um movimento de resistência a nível mundial que permite dizer que será no terreno da luta de classes que haverá um desenlace na situação e que tudo depende da própria movimentação das massas, ou seja, da solução do que Trostky anunciou em 1938 como a crise da direção revolucionária.

A questão agrária analisada a partir de Stédile (2005) foi fundamental para verificar a histórica de luta no campo, a posição tradicional acerca dos problemas relativos a terra, o surgimento da resistência organizada dos camponeses, a discussão nos partidos de esquerda à época e o que defendem atualmente as organizações camponesas bem como partidos de esquerda que se encontram no poder atualmente. Os camponeses ao longo dos anos de luta pela terra e por direitos fundamentais deixaram de agir espontaneamente para se

reconhecerem como classe, tornado-se organizados. Constituindo suas organizações os trabalhadores do campo se instrumentalizaram da teoria revolucionária e de organismos necessários para defender seus interesses. Os sindicatos cumpriram papel central na luta do campo e no enraizamento das novas organizações que ressurgiram ao final da ditadura militar. Os dados da situação do campo demonstram que a questão agrária é um fenômeno a ser estudado num contexto econômico, histórico e social.

A questão agrária é, portanto fundamental para entender os projetos de formação de professores do campo, pois também há um conflito de propostas para a educação. Na pauta da Reforma Agrária os camponeses exigem escolas públicas em assentamentos e acampamentos. Essas escolas devem ter no currículo toda a expressão da luta dos trabalhadores do campo. Ao analisar os documentos de educação do MST verificamos uma compreensão mais apurada sobre como educar e sobre como deve ser organizado o trabalho pedagógico. Mas constatamos também uma confusão teórica a respeito de como elaborar os problemas e identificar as saídas.

A relação e nexos do imperialismo com a questão agrária é fundamental para entender as contradições existentes nas propostas de formação de professores do campo. Sem estabelecer essa relação não teríamos condições de identificar as armadilhas presentes, por exemplo, na política de conferências de governo para discutir a educação do campo. Aparentemente verificamos uma intenção democrática de discutir com a “sociedade civil” as políticas para a educação no campo. Mas ao analisar profundamente os documentos em discussão podemos ter clareza do movimento que faz o imperialismo no sentido de integrar o movimento camponês no próprio funcionamento do sistema através de suas instituições. Por isso, podemos afirmar que a ONU, UNESCO e aliados não farão a Reforma Agrária, não permitiram aos povos do campo acessar o conhecimento científico que permita instrumentalizar e armar os trabalhadores do campo para a revolução, para a derrubada do sistema, não querem uma educação do campo massiva, não querem os trabalhadores conhecendo a teoria revolucionária. Pelo contrário, os órgãos do imperialismo buscam exatamente o contrário: políticas que impeçam essa organização revolucionária, uma formação que misture as diversas teorias do conhecimento, sem objetivo claro nem horizonte revolucionário. Para o imperialismo é preciso confundir e dividir a classe organizada no Brasil inclusive no âmbito da educação e da formação de professores. Estes organismos imperialistas visam preservar o sistema e ampliar as taxas de lucro para isso impedem qualquer ampliação de recursos públicos para educação, defendem com unhas e dentes que todos os países ditos “subdesenvolvidos” paguem a dívida externa, bloqueiam a Reforma

Agrária, seja no Congresso Nacional, no governo, até a utilização da violência no campo, defendem os interesses das multinacionais e pressionam para a privatização das riquezas públicas, etc.

É na compreensão da relação do imperialismo com a questão agrária que podemos constatar as contradições teóricas nas propostas para a Educação do Campo no que tange principalmente a orientação de categorias como eixo central no processo de formação de professores do campo, mesclando a referência aos clássicos marxistas com uma revisão dos elementos centrais que propõe este referencial teórico. Fator este que levam intelectuais a propagar “novas” formas de fazer a luta, “novos” métodos de organização, “novas” propostas de ensino e um “outro mundo é possível” no sistema capitalista. São essas parcerias que impedem qualquer avanço concreto no que tange a consolidação de uma Educação do Campo no âmbito da luta pela Reforma Agrária no Brasil, como verificamos no capítulo 3 ao analisar o balanço da primeira e da segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo. O aumento do financiamento necessário para superar a situação drástica e desigual da educação do campo não ocorreu, visto que a política atual do governo continua a mesma: obedecendo aos ditames do imperialismo. A aprovação de leis e diretrizes para a educação do campo, abertura de cursos especiais nas universidades, ampliação da discussão podem ser considerados pontos positivos, mas esbarra na política econômica do governo de pagamento da dívida, de destinar a ampla maioria dos recursos para o agronegócio brasileiro, de não realizar a Reforma Agrária, de desviar dinheiro público para o superávit primário, etc. Ou seja, são medidas que se limitam a elas próprias. E ao invés de ajudar o movimento camponês a aumentar a pressão sob o governo, acabam bloqueando a possibilidade destes movimentos de lutar com mais força, pois atrelam suas organizações, através da posição das suas direções, ao compromisso de “respeitar a discussão democrática” dos fóruns, das conferências da “sociedade civil” e a aguardar uma solução.

Podemos verificar, que ao contrário que dizem os defensores da “sociedade civil”, a luta de classes mantém atual e a formação de professores do campo se insere nesse contexto. As formas diferentes da destruição capitalista no campo não substituem o conteúdo da exploração do homem pelo homem, pelo contrário, apenas confirma que de diferentes formas o imperialismo tenta dividir os trabalhadores, aumentar a exploração, destruir a força de trabalho, integrar suas organizações e retirar seus instrumentos de luta.

Ao constatar uma revisão teórica do marxismo quando intelectuais substituem a categoria trabalho pela cultura e outros fenômenos subjetivos (valores, idéias, relações pessoais, etc.), chegamos à conclusão que esta concepção também acarreta em decisões

políticas perigosas no âmbito da organização política da luta dos movimentos pela Reforma Agrária e por uma Educação do Campo. As propostas de formação avançam no sentido de incluir a realidade que vive as comunidades, de denunciar o capitalismo, trazem elementos teóricos materialistas, consideram as experiências que buscarem alterar organização do trabalho pedagógico (teóricos da Revolução Russa), etc. Mas gostaríamos de considerar: 1. O período de 1917 foi único e serve de lição, uma revolução derrubou a propriedade privada num país, não no mundo, 2. Essa revolução tem como lição: defender intransigente da independência da classe trabalhadora e suas organizações, ou seja, combater qualquer coisa que coloque em questão esse fator, 3. Defesa intransigente das conquistas e direitos dos trabalhadores, 4. Defesa das nações, 5. Defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, 6. Defesa intransigente da teoria revolucionária para a formação, sem com isso abandonar o conhecimento produzido no capitalismo como necessário para a formação nas escolas.

A partir destes pressupostos podemos questionar quando o marxismo, como teoria do conhecimento, é revisado por intelectuais da educação do campo; podemos questionar a participação do MST e outros movimentos nas conferências de governo e as parcerias com organismos do próprio imperialismo. Por isso priorizar o combate para que os movimentos camponeses construam e participem dos fóruns e conferências propostos por governos e instituições multilaterais leva estes movimentos a relegar a segundo plano o combate vital de reivindicações que permitiriam um verdadeiro avanço na educação do campo. Garantir a independência do combate político é possibilitar um aprofundamento no rigor científico nas elaborações de propostas para formação de professores do campo. Isso significa, por exemplo, que ao negar as parcerias com organismos do imperialismo e a dita “sociedade civil” estes movimentos estariam buscando de forma independente realizar a luta por uma educação do campo. Essa decisão implicaria em também buscar intelectuais e conferências sustentadas financeiramente e politicamente pelo próprio esforço coletivo do movimento. Neste caminho o MST e outras organizações teriam as condições de exigir do governo federal o atendimento de uma pauta de reivindicações concretas. Essa pauta é a necessária luta conjunta de exigir contratação de professores, aumento da verba para educação, transporte público em áreas de Reforma Agrária, capacitação técnica dos trabalhadores do campo, financiamento para os assentamentos, escolas públicas de qualidade, ampliação de vagas nas universidades, etc.

Por isso podemos afirmar que a política de “diálogo”, ampliação da discussão, democracia e “sociedade civil” serve apenas para desviar o foco da luta independente dos trabalhadores e suas organizações pela suas reivindicações para o imobilismo e destruição dos

trabalhadores como classe organizada no Brasil e no mundo. Essa política serve para o imperialismo concretizar seus planos: destruir a força produtiva e aumentar seus lucros. Pois a única classe capaz de barrar essa destruição é a classe trabalhadora. O combate por uma educação do campo deve levar em conta esse contexto da luta de classes para obter avanços concretos nas escolas e universidades públicas. Nossa reflexão indica uma saída para os movimentos camponeses que combatem pela Reforma Agrária e por uma educação do campo no sentido de que seja retomada, na luta por uma educação do campo, os elementos que permitirão concretizá-la de fato, isso quer dizer o combate por reivindicações concretas a partir da luta independente dos próprios camponeses. Com isso achamos que toda a miscelânea teórica será superada pela consolidação da teoria revolucionária capaz de armar proletários e camponeses para a unidade necessária para a revolução mundial.

Uma educação transformadora acontecerá a partir das condições materiais, portanto os avanços na elaboração de propostas para formação de professores do campo devem conter no bojo essa compreensão. É preciso considerar a realidade da propriedade privada dos meios de produção e inserido nela as possibilidades de superações no âmbito educacional. Isso perpassa por enquadrar qualquer nova proposta de formação numa análise apurada do próprio imperialismo para compreender o caminho a seguir na formação de professores do campo.

Portanto uma formação de professores deve ter como eixo articulador a realidade concreta, deve ter um referencial teórico que permita aos professores explicar, compreender, analisar, criticar e elaborar superações, deve ser uma educação que possibilite a organização de classe, mas deve ter como princípio a necessidade de apreender todo o conhecimento produzido na sociedade burguesa. Portanto é questionável a afirmação que uma “educação socialista, revolucionária, comunista, transformadora, camponesa, do campo”, fará avançar as conquistas dos trabalhadores, visto que são estes que afirmam estes jargões educacionais os primeiros a substituir e abandonar os princípios básicos da teoria que permite os trabalhadores avançar na sua luta de classes. Independente de nomenclatura é preciso se concentrar no elemento que guiará as elaborações: a teoria do conhecimento. Partindo desse pressuposto tornar-se-á mais evidente os elementos essenciais para a luta revolucionária, inclusive, no âmbito da discussão sobre a formação de professores do campo.

Acreditamos que a luta por uma educação do campo não está descolada da luta pela Reforma Agrária, nem dos métodos e teorias revolucionárias que permitiu a classe trabalhadora no Brasil e no mundo a arrancar suas conquistas. Conquistas essas que não podem ser substituídas ou abandonadas em nome de uma “nova” concepção de luta que suprime a luta de classes por uma pretensa “sociedade civil” democrática. Isso significa que

em primeiro lugar é preciso defender conquistas anteriores, pois quem não consegue defender antigas conquistas não conquistará novas (TROTSKY, s/d). Então para pensar no direito dos camponeses a estudar é preciso em primeiro lugar defender a única possibilidade que tem para estudar: a escola pública. Para defender a formação de professores do campo é preciso defender a única possibilidade de formação destes professores: a universidade pública.

Por isso que na questão agrária é preciso considerar todos os ataques ao serviço público como uma questão do problema agrário. É preciso buscar saídas que diminuam as diferenças entre cidade e campo, e isso não se dará aumentando a divisão existentes entre essas diferenças, não se dará aumentando a divisão da luta necessária em reivindicações pontuais ou que desagreguem os trabalhadores.

Isso é necessário para precisarmos melhor a necessidade da educação do campo. É preciso verificar as condições concretas para consolidar um currículo avançado como o da UFBA nas condições da universidade pública, sem com isso abandonar a possibilidade de lutar para concretizá-lo. É preciso verificar como será na prática a educação do campo com a ingerência da igreja e de setores da sociedade civil como ONGs; é preciso verificar porque há um incentivo do governo para elaborar projetos de formação de professores do campo, como o da UFBA que formará em 4 anos 50 professores, quando a defasagem de professores na rede pública nacional é de 260 mil professores. Compreender qual é o combate prioritário para garantir uma educação pública para todos e que táticas utilizar para forjar a unidade dos trabalhadores da cidade e do campo para exigir com suas organizações independentes as reivindicações aos governos.

Essas são questões a se responder, pois de fato as elaborações da educação do campo desembocam em contradições aparentemente simples, mas que guardam na raiz dos problemas questões relacionadas ao modo de produção capitalista. Por isso organizar o trabalho pedagógico no currículo perpassa por compreender quais são realmente os objetivos da formação de professores e quais o objetivo da escola. Consideramos essencial a continuidade da discussão sobre a educação do campo, o que geraria uma nova pesquisa científica para retomar essa discussão e contribuições importantes para o conjunto dos camponeses que lutam por Reforma Agrária. Consideramos necessário um estudo sobre as experiências da Educação do campo no Brasil nos assentamentos e acampamentos do MST, fator que permitira uma contribuição importante para consolidar uma experiência que reivindica a transformação social, bem como estudos para acompanhar o desenvolvimento das propostas de licenciaturas em educação do campo em curso hoje em algumas universidades federais.

O avanço na elevação da consciência de classe dos camponeses, especialmente o MST, no que diz respeito à necessidade de se alterar o trato com o conhecimento nas escolas e como organizar o trabalho pedagógico é inquestionável. Nos documentos percebemos que esse avanço se deu a partir da vivência prática das lutas travadas pela terra e pela Reforma Agrária e que as contradições existentes dessa luta foram levantando novos problemas a serem superados, o que faz avançar a consciência dos trabalhadores como classe. A defesa de uma sociedade baseada na propriedade social dos meios de produção, o socialismo, também é um avanço concreto, pois leva em conta experiências anteriores da luta dos trabalhadores e da unidade necessária de camponeses e proletários.

Trazemos, portanto reflexões no plano teórico sobre a análise dos conteúdos das propostas para formação de professores do campo do MST e da UFBA a fim de contribuir com a luta pela Reforma Agrária e a luta em defesa do serviço público no Brasil. Consideramos necessários estudos científicos para aprimorar a concretização de uma educação que considere os elementos estruturais do capitalismo a fim de consolidar células experimentais que permitam a classe trabalhadora no Brasil desenvolver um trabalho científico no âmbito da educação que permita avançar a luta revolucionária dos trabalhadores em escala nacional e mundial.

6 REFERÊNCIAS

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

CARDONI, Edison. **Eixos da política do imperialismo para a destruição do ensino**. Abril de 1999.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.

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

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

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

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **Estatísticas do meio rural**. Departamento Intersindical

de Estatística e Estudos Socioeconômicos / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. São Paulo: DIEESE, 276 p, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

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

_____. FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** 2ª edição. São Paulo, SP; Global editora, 1983.

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

LÊNIN / TROTSKY. **A questão do programa.** 1ª ed. Série materialismo histórico, São Paulo, SP. Editora Kairós, 1979.

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

MAIA, Cláudio (org). **Revolução Russa: processos, personagens e influências.** Goiânia: CEPEC, 2007.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo, Abril Cultural, 1978.

_____. **Contribuição à crítica da economia política:** tradução de Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira^a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. E ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** V. 1. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1953.

_____. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MELO, João Alfredo Telles (org). **Reforma Agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil** / Deputado João Alfredo Telles Melo (org). Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola – documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação nº. 13, edição especial, ITERRA, Editora Expressão Popular, 2005.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

NUVENS, Plácido Cidade. **Patativa e o universo fascinante do sertão**. Fortaleza, Universidade de Fortaleza, CE, 1995.

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

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

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

REVISTA A VERDADE. **Na luta dos povos contra a barbárie: o lugar da 4ª Internacional**. Revista Teórica da Quarta Internacional, comitê de redação Daniel Gluckstein nº. 52/53, janeiro de 2007.

_____. **Estados Unidos, Itália... Os povos se levantam contra os governos causadores de guerras**. Revista teórica da Quarta Internacional, comitê de redação Daniel Gluckstein, nº. 54, abril de 2007.

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

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológico.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação LDB trajetória limites e perspectivas.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional.** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1998.

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

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

_____. **A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

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

TRANZILO, Paulo José Riela. **O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física para formação de professores.** Monografia do curso de Especialização em Educação Física, Esporte e Lazer. FAGED, UFBA. Salvador, BA: 2006.

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

TROTSKY, Leon. **Programa de transição.** 3º ed. São Paulo, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Atividade Curricular em Comunidade.** Disponível em: <http://www.extensao.ufba.br/acc/apresentacao.asp>. Acesso em 24 de fevereiro de 2007.