



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



Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo.

Salvador – Bahia
2011

CLÁUDIO EDUARDO FELIX DOS SANTOS

**Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma
análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do
Campo.**

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

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

Salvador – Bahia
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Cláudio Eduardo Félix dos.

Relativismo e escolanovismo na formação do educador: [recurso eletrônico] uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo / Cláudio Eduardo Felix dos Santos. – 2011.

268 f.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Professores – Formação. 2. Educação rural. 3. Escola nova. 4. Marxismo
5. Pedagogia crítica. 6. Educação - Aspectos sociais. I. Taffarel, Celi Nelza
Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.



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

Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e onze, às oito horas e trinta minutos, reuniu-se no auditório I, desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Newton Duarte, Mauro Castelo Branco de Moura, Maria Nalva Rodrigues de Araújo, Cláudio de Lira Santos Junior e por mim, Celi Nelza Zulke Taffarel, orientadora, para julgar o trabalho intitulado: RELATIVISMO E ESCOLANOVISMO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, de autoria de **Claudio Eduardo Félix dos Santos**. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está Aprovado.

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim Celi Nelza Zulke Taffarel. Salvador, 30 de abril de 2011.

Aos educadores no campo e
cidade que não desacreditaram e
continuam na batalha pela educação da classe trabalhadora.

Aos meus pais,
Ivanildo (in memoriam) e Tereza.

À Marta.

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes da LEPEL-UFBA pelo acolhimento, aprendizagens, momentos de estudos e atividades conjuntas.

Aos camaradas do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana - CEPEHU, grupo de pesquisa sediado na Universidade do Estado da Bahia do Campus XVI – Irecê-BA, pelos debates, orientações e aprendizados constantes.

A Professora Celi Taffarel, incansável intelectual e militante da causa da classe trabalhadora do campo e da cidade, pela orientação e por ter me oportunizado desenvolver estudos críticos e radicais em tempos de relativismo epistemológico e cultural.

Ao professor Newton Duarte, minha gratidão pelas ricas contribuições teórico-metodológicas, bem como pela oportunidade do estágio de estudos durante o ano de 2010 junto ao grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”.

A Marta pelo apoio constante, bem como pelas críticas e sugestões ao texto.

Ao professor Dermeval Saviani pelo diálogo esclarecedor em determinado momento do trabalho e pelas suas importantes contribuições ao pensamento pedagógico brasileiro.

A banca examinadora nas pessoas do Professor Dr. Cláudio Lira, Professora Dr^a Maria Nalva Rodrigues Araújo; Professor Dr. Mauro Castelo Branco, pelo diálogo crítico e sugestões no trabalho.

A amiga e companheira de trabalho Fátima Sudré, pela paciência, bom humor e parceria nos estudos e atividades.

A Seu Odach e dona Iraci pela gentileza de me receberem em sua casa sempre com alegria, disponibilidade e o cafezinho das madrugadas de estudo.

Aos colegas do curso de pós-graduação em educação da UFBA pelos momentos de aprendizagem, conversas, tristezas e alegrias vivenciadas nesses quatro anos.

Às funcionárias do programa de pós-graduação em educação da UFBA pela atenção e a disponibilidade em nos atender.

Aos colegas professores da UNEB Campus XVI pelo diálogo constante e o apoio nessa etapa da minha formação.

A Universidade do Estado da Bahia, por meio do Programa de Apoio a Capacitação do Servidor (PAC), pela concessão da bolsa de estudos.

*O fundamento de toda a divisão do trabalho desenvolvida
e processada através da troca de mercadorias
é a separação entre a cidade e o campo.
Pode-se dizer que toda a história econômica
da sociedade se resume
na dinâmica dessa antítese
(...)” (MARX, 2004b, p. 407)*

*Destruir as vazias concepções
idealistas da universalidade serve, sobretudo,
para restabelecer esta categoria
formulada de maneira exata
em sua aplicação dialética,
justa e científica. (Lukács, 1978, p. 87)*

RESUMO

O **objeto** desta pesquisa refere-se às **pedagogias escolanovistas/relativistas** que **subsidiaram as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil e a sua relação com os projetos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. O **objetivo central diz respeito à análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo**, em especial a sua proposição de formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, **tomando por base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista**. A **hipótese** do estudo é a de que a **Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural** que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais. A investigação, com referência no materialismo histórico-dialético, me conduziu à elaboração das seguintes **teses**: **1. As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade**. Os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica, àquele ideário. Diante dessa afirmação, **impõem-se como necessidade a crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras** na formação dos educadores no campo ou cidade. **2. A categoria da “universalidade”, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador**. Desta feita, **a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial** para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

Palavras-chave: escolanovismo, relativismo, marxismo, universalidade, Pedagogia Histórico-Crítica, formação de professores, Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The **object** of this research refers to New School's / relativist pedagogical propositions that support hegemonic official policies on teachers' education in Brazil and its relationship with the projects of the Bachelor's Degree in Education for Rural Purposes. The **main objective** which regards to critical analysis of the epistemological and pedagogical fundamentals in Education for Rural Purposes, in particular its proposals for multidisciplinary education for teachers by field of knowledge, based on the category of universality and the principle of appropriation of scientific knowledge in the Marxist perspective. The study **hypothesis** is a Degree in Education for Rural Purposes in contradiction with their roots in working class struggles to adopt theoretical foundations from the New School's postulates and the cultural and epistemological relativism that constitute themselves to support the reform of teacher education conducted since the 1990s by neoliberal policies. The investigation, referencing to historical and dialectical materialism, led me to draw up the following **theses: 1.** The hegemonic formulations on education summarized in the motto "Learning to Learn", published by the UN / UNESCO / UNICEF and the World Bank, have pierced the intellectual circles of the pedagogical left-wing way of thinking with the attractive discourse of overvaluation the diversity, of everyday life, spontaneous and local knowledge over the utmost ownership of knowledge by the subaltern classes of society. The projects on Bachelor Degree in Education for Rural Purposes have incorporated these principles and guided the training of teachers in terms of theoretical and methodological basis, to that ideal. **2.** The category of "universality" in the perspective of Marxism and the formulations of Historical and Critical Pedagogy, is presented as a diametrically opposed response to New School's / relativist propositions and a strong support in the struggle against the undermining of teachers' education. Thus, the defense of a teacher education that enhances the transmission / appropriation of knowledge in its richest and most universal forms is essential for the development of single individuals, as well as to advance the organization of working class struggles towards overcoming social relations of domination and exploitation.

Keywords: New School, relativism, Marxism, universality, Historical and Critical Pedagogy, teacher education, Degree in Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

AP – Ação Popular
ANFOPE – Associação Nacional para a Formação de Professores
ASA – Articulação do Semiárido Brasileiro
CBJP - Comissão Brasileira de Justiça e Paz
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CBE - Conferência Brasileira de Educação
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CBJP - Comissão Brasileira de Justiça e Paz
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CPO - Comissão da Pastoral Operária
CPT - Comissão Pastoral da Terra)
EMBRAPA – Empresa Brasileira e Pesquisa Agropecuária
ETA - Escritório Técnico de Agricultura Brasil
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PRONERA – Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAF – Secretaria da Agricultura Familiar
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SESu – Secretaria de Educação Superior
SUDENE - Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conflitos no campo	P. 126
Quadro 2	Justificativa dos projetos piloto das Universidades Federais	P. 201
Quadro 3	Objetivos da Licenciatura em Educação do Campo	P. 210
Quadro 4	Referencial teórico-metodológico e eixos norteadores dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo	P. 211

SUMÁRIO

Introdução	16
-------------------------	----

PARTE I RELATIVISMO E ESCOLANOVISMO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PRINCÍPIO DA UNIVERSALIDADE COMO CONTRAPOSIÇÃO SUPERADORA.

CAPÍTULO 1

Sobre Relativismo e Escolanovismo

1.1 O Relativismo e o Escolanovismo como referências hegemônicas no pensamento pedagógico contemporâneo	26
1.2 A “Agenda Pós-moderna” e o Relativismo Epistemológico e Cultural	34
1.3 A Escola Nova e as bases teórico-metodológicas da formação dos indivíduos na sociedade contemporânea.....	40

CAPÍTULO 2

O esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil contemporâneo

2.1 A formação de professores: um antigo problema	47
2.2 A reforma da formação de professores nos anos 2000: o professor competente em atendimento as demandas educacionais postas pela reconfiguração da gestão do capital.....	52
2.2.1 O Princípio norteador da reforma: a Pedagogia das Competências.....	52
2.2.2 Concepção de conteúdo: a mínima apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas	59
2.2.3 Concepção de pesquisa: a investigação do dia a dia da prática pedagógica.....	64

CAPÍTULO 3

O princípio da universalidade como contraposição às abordagens relativistas e escolanovistas .

3.1 A interpretação hegemônica da categoria da universalidade.	70
3.2 A universalidade na acepção marxista	73
3.3 Universalidade e sociedade de classes	81
3.4 O imperialismo e os entraves para o desenvolvimento da universalidade livre e multilateral do gênero humano.....	85

3.5 Aspectos sócio-filosóficos da categoria universalidade	93
- historicidade	
- objetividade	
3.6 O singular, o particular e o universal no pensamento.....	101

PARTE II
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPERIÊNCIA
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-
CRÍTICA DE SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E
EPISTEMOLÓGICOS.

CAPÍTULO 1

Escolarização no campo e suas relações com o problema agrário no Brasil.	107
1.1 A educação no meio rural antes da Educação do Campo	108
1.2 Panorama da Questão Agrária no Brasil	114
1.2.1 Condições de trabalho e êxodo rural	124
1.2.2 Conflitos e violência no meio rural	126
1.3 Interpretações majoritárias sobre o problema agrário na atualidade e as Políticas para o setor no Brasil	128
1.3.1 A falácia do desenvolvimento local e sustentável	131
1.3.2 Combate à pobreza rural e a política do desenvolvimento territorial.....	135

CAPÍTULO 2

Luta de classes, Educação e Pedagogias do Campo.

2.1 Trajetória dos Movimentos sociais no Brasil e a luta por uma Educação do Campo	141
2.1.1 As fases anarquista e vanguardista dos movimentos sociais: 1910 a 1968.	143
2.1.2 A fase “basista” dos movimentos sociais: recuo da teoria, praticismo militante e comunitarismo cristão.....	145
2.1.3 A fase da “institucionalização defensiva” dos movimentos sociais	154
2.2 A Educação do Campo e as idéias pedagógicas contra-hegemônicas	157
2.2.1 As Pedagogias da Educação Popular: o legado Freireano.....	159
2.2.2 As pedagogias da Prática	167
2.3 As proposições pedagógicas em defesa de uma Educação do Campo	
2.3.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua concepção pedagógica.....	173
2.3.2 A pedagogia da alternância: Escolas Famílias Agrícolas e as Casas	179

Familiares Rurais	
2.3.3 A educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e a proposta da contextualização.....	183
2.4 A emergência do Movimento por Uma Educação do Campo.....	188
2.5 A educação escolar e o Movimento por Uma Educação do Campo.....	192

CAPÍTULO 3

A Licenciatura em Educação do Campo no contexto das pedagogias relativistas e escolanovistas.	200
3.1 Fundamentos, justificativa e organização da Licenciatura em Educação do Campo	200
3.2 A formação por área do conhecimento	214
3.3 Métodos e conteúdos formativos nas proposições da licenciatura em educação do campo	223
3.4 Problematizando os fundamentos teóricos da formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento.	
3.4.1 O duplo caráter da especialização da ciência: como necessidade histórica para o desenvolvimento humano e como produto da divisão social do trabalho na sociedade capitalista.	230
3.4.2 A concepção de interdisciplinaridade e as justificativas de sua necessidade na orientação curricular segundo as pedagogias do “aprender a aprender”.	236
3.4.3 Educação escolar e o problema da interdisciplinaridade para além do “aprender a aprender”.....	242
Considerações finais	246
Referências	252

INTRODUÇÃO

A relação entre as pedagogias escolanovistas, o pensamento relativista (teorias que subsidiam as proposições oficiais de formação de professores no Brasil) e sua recepção nos projetos de formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo configura-se como o objeto de estudo da presente tese. A mesma faz parte de um conjunto de pesquisas ligadas ao grupo LEPEL-UFBA - “Linha de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer”. A equipe trabalha a partir de uma matriz de investigações com foco no trabalho pedagógico, na formação de professores, na produção do conhecimento e da política pública da Educação, Educação Física, Esporte e Lazer na cidade e no campo.

A LEPEL, dentre outras atividades, é responsável pela coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFBA e tem desenvolvido estudos no sentido de analisar e avaliar a experiência das primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo em quatro universidades federais, a saber: Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Sergipe. Este estudo¹, soma-se a outras investigações relativas a essa experiência de formação de professores referentes aos seguintes aspectos: a) Política pública (Marize Carvalho); b) da didática da docência multidisciplinar na área de ciências da natureza (Mina Lyze); c) do tempo-comunidade e produção do Conhecimento (Terezinha Perin); d) do espaço da pesquisa na formação dos educadores do campo (Linesh Ramos).

Nos últimos anos a pressão dos movimentos sociais e a tendência de políticas de Estado ao atendimento focalizado a grupos minoritários da sociedade levaram o Governo Federal a implantar vários cursos em nível superior que possibilitaram a milhares de trabalhadores rurais o acesso à Universidade.

Após a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, o Ministério da Educação lançou edital dirigido às universidades públicas

¹ Venho colaborando com as lutas do MST desde o ano de 1999. Além disso desenvolvi trabalho de formação de professores indígenas em Pernambuco por intermédio do Centro de Cultura Luís Freire. Dessa experiência escrevi uma dissertação de mestrado sobre educação indígena no ano de 2004 (SANTOS, 2004). Desde o ano de 2005 tenho trabalhado como professor formador em cursos de “Pedagogia da Terra” junto aos movimentos de lutas sociais no campo em especial no MST sob a coordenação acadêmica da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, além de ter participado da Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA no ano de 2009.

brasileiras a fim de serem elaborados projetos piloto de Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com o MEC (2009, p. 1),

Consideradas as especificidades da realidade rural brasileira, em particular no que se refere às políticas públicas educacionais, o que se está propondo é desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, **para além da docência**, se envolva e dê conta da **gestão dos processos educativos** que acontecem na escola e **em seu entorno**. (Grifos meus)

O projeto inicia-se no ano de 2007 em quatro Universidades Federais: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente são 33 Universidades públicas que ofertam esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 licenciandos matriculados.

Uma das maiores referências nacionais na temática da Educação do Campo, Roseli Salete Caldart, ao refletir sobre a referida licenciatura, afirma:

A primeira convicção é de que a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo **não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento**: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais do campo. (CALDART, 2010, p. 129) (grifos meus)

Nota-se a preocupação de Caldart em relação à organização do currículo estruturado por área do conhecimento. Segundo a própria autora, a centralização das ações e reflexões em torno da formação por área pode ofuscar aquilo que deve ser o objetivo central desta licenciatura: contribuir para “um projeto de transformação da forma escola atual” (CALDART, 2010, p. 129)

Ao contrário de Caldart, entendo que a formação por área deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores “do campo” ou “da cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão.

Este pode parecer um argumento já superado, visto que as pesquisas e teorias hegemônicas em educação, bem como algumas pedagogias não-hegemônicas, têm

apontado para uma formação de professores com menos conteúdos e orientada a uma perspectiva inter/trans/multidisciplinar.

Divergências à parte, é possível identificar um aspecto neste debate que unifica a todos: a formação de professores como uma das questões centrais no caminho para as transformações da escola. Quantas não têm sido as teorizações acadêmicas e as lutas dos movimentos sociais, bem como as políticas governamentais relativas ao tema da formação de professores? E quantas não têm sido as frustrações e embates em relação às mesmas?

O que vem se observando nos últimos tempos, segundo Moraes (2003), é a existência do recuo da teoria nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, esta seria uma tentativa de “desintelectualização” dos educadores a que ela denominou, ironicamente, de “iluminismo às avessas”. Isto é, a forma de teorizar e compreender a realidade substituindo a racionalidade, a crítica e o impulso emancipatório por uma perspectiva irracional, a-crítica, fetichizada e adaptativa ao sistema da propriedade privada dos meios de produção. Por essa perspectiva, instaura-se “por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro, a associação vulgar das empirias, um saber-fazer conformado à aceitação do *status quo*. (...) Este modo particular de conhecer, além de condicionado pela prática social restrita, é por ela convencionado.” (MORAES, 2003, p. 18).

Diante destas reflexões, é preciso problematizar as experiências de formação de educadores desenvolvidas pelos movimentos sociais no sentido de contribuir, de forma crítica e rigorosa, para o avanço das lutas da classe trabalhadora no processo de superação das relações sociais de dominação impostas pela ordem do capital.

A hipótese levantada é a de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas no campo da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas neoliberais.

Sustento ainda que os fundamentos escolanovistas e relativistas estão presentes na reforma da formação de professores (“da cidade” e “do campo”), especificamente no parecer CNE/CP 009/2001 e na resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002, os quais dão base legal e, em grande medida, fundamentação teórica às argumentações do projeto de Licenciatura em Educação do Campo.

Não estou acusando os que se dedicam à construção de uma licenciatura específica para os professores que trabalham no meio rural de defensores do projeto burguês de educação. Muito pelo contrário, a questão é a necessidade de análise crítica de projetos que se propõem a contribuir para a transformação social, mas que em suas formulações teórico-metodológicas acabam articulando-se as concepções hegemônicas no campo educacional.

O objetivo central desta pesquisa é a análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, em especial a formação por área do conhecimento, tomando por base a categoria da universalidade e o princípio da apropriação do conhecimento científico na perspectiva marxista.

Os objetivos específicos do estudo são: a) Discorrer acerca da divergência entre as formulações relativistas (cultural e epistemológica) presentes no escolanovismo e a perspectiva marxista da universalidade; b) Analisar a trajetória dos movimentos sociais no Brasil e a emergência da defesa de uma educação do campo neste contexto; c) analisar as proposições acerca da apropriação do conhecimento científico nos documentos oficiais de formação de professores no Brasil e da Licenciatura em Educação do Campo; b) Identificar e problematizar os princípios epistemológicos e pedagógicos que fundamentam a Licenciatura em Educação do Campo.

Para analisar os referenciais pedagógicos e epistemológicos das proposições sobre Licenciatura em Educação do Campo tomarei como referência a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é entendida como uma pedagogia Marxista.

Essa teoria pedagógica tem como princípio a defesa da socialização, pelo trabalho educativo escolar, do conhecimento científico, filosófico e artístico. O processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado por essa Pedagogia como um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital. Nas palavras do professor Dermeval Saviani,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. **Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.** Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos

conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2006, p. 69. Grifos meus.)

Não se está aqui fazendo abstração da escola, tampouco desconsiderando os conflitos e os conteúdos alienados dos processos educativos. Como ponderava LENIN (1977), não se constrói uma geração emancipada com utopias, mas herdando do capitalismo o que de mais avançado se produziu, sabendo utilizar ao máximo o que já se criou. A escola entendida no processo de desenvolvimento histórico da sociedade, mediada pela alienação e pela busca de superação desta, é concebida pela Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário das teorias educacionais de caráter crítico-reprodutivista, como um espaço de possibilidades para o avanço da luta da classe trabalhadora em direção ao projeto histórico socialista. No decorrer do trabalho desenvolverei mais detalhadamente as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica.

O desenvolvimento da pesquisa me conduziu a formulação de duas teses, a saber: **1.** As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade. Os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teórico-metodológica àquele ideário. **2.** A categoria da “universalidade”, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador. Desta feita, a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade.

Sobre o método de pesquisa

Essa pesquisa tomará como referencial teórico a teoria marxista. Por esse referencial, a elaboração do conhecimento implica a apreensão do conteúdo do

fenômeno, o qual sempre está saturado de mediações históricas concretas que só podem ser compreendidas lançando-se mão das abstrações do pensamento teórico. Desse ponto de vista, a ciência se afasta de qualquer visão metafísica ou empirista, assim como das perspectivas subjetivistas de concepção e elaboração do conhecimento.

No método de Marx (1986), anunciado nos “grundrisse”, o referido autor esclarece, a partir da análise do método da economia política, os equívocos das abordagens em relação à elaboração do conhecimento realizadas até então, bem como as possibilidades de apreensão da realidade pelo pensamento. Naquele texto Marx (1986) estabelece as relações entre o lógico e o histórico, o todo e as partes, o abstrato e o concreto, o conteúdo e a forma não como opostos que se confrontam e se excluem, mas como unidade indissolúvel de opostos.

O ponto de partida da investigação científica da realidade é da maior importância nesse processo. Quando Marx (1986, p. 21), ao usar o exemplo de como proceder na análise dos aspectos econômicos de um determinado país, ele chega à conclusão de que partir da população em si, sem as devidas mediações, aquela apresentar-se-á como uma abstração. Ali o autor chama a atenção ao fato de que partir da população em geral, desconsiderando a classe, e por sua vez o trabalho assalariado, o capital, enfim, o conjunto de unidades que determinam os aspectos de determinada população na análise econômica de um determinado país, é iniciar o estudo por uma perspectiva pouco consistente e meramente descritiva. Nas palavras de Duarte (2003, p. 56), “o termo abstração aparece aí como sinônimo de uma idéia que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade. Por essa razão, começar pela população significa partir de uma ‘representação caótica do todo’.”

Nessa tese, tomei como ponto de partida a singularidade das proposições do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Todavia, para analisar tais formulações considerei alguns embates teóricos no âmbito da filosofia e da pedagogia, as quais têm íntima conexão com os problemas práticos das lutas de classe, do capital e da direção ideológica intentada pela burguesia cujos reflexos se espraiam ao conjunto da sociedade.

No percurso para compreender o problema em foco busquei na mediação das abstrações teóricas, agora entendidas como recurso do pensamento para se aproximar do real, desenvolver a decomposição do objeto de estudo. O princípio da universalidade e

as categorias da contradição, da totalidade, do trabalho educativo² foram tomados para analisar os conceitos e categorias presentes nas proposições da licenciatura em educação do campo tais como: educação/escola do campo, multi/trans/interdisciplinaridade, formação por área do conhecimento, cotidiano. Esse procedimento na elaboração do conhecimento é fundamental, pois o pensamento não pode se apropriar do real concreto de forma imediata, ele só o faz de forma mediata, indireta, por meio da análise teórica porque a realidade existe antes de o pensamento realizar o movimento da reprodução ideal da mesma. Cabe aos indivíduos, situados histórico-socialmente, realizar o esforço teórico de elaboração da síntese do todo no pensamento

Ao pensar a produção do conhecimento científico numa perspectiva materialista histórica, em especial nas ciências humanas, busca-se captar a lógica própria do objeto. Desse modo, pode-se falar em um processo de separação entre objeto e sujeito, mas não uma separação arbitrária ou que negue a atividade do sujeito diante dos fenômenos. Trata-se de uma separação tornada consciente entre sujeito e objeto. Tal separação

É um produto necessário do processo laborativo e ao mesmo tempo a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto destacado, na consciência, do mundo objetivo, não fosse capaz de observar este último, de reproduzi-lo no seu ser-em-si, aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, até o mais primordial, não poderia nunca ter lugar. (LUKÁCS apud TONET, 2004, p. 202)

Afirmar a existência de uma só verdade a respeito de cada objeto é hoje considerado um absurdo sem tamanho dado a “pluralidade de olhares” e vivências dos sujeitos. É preciso deixar claro que quando se diz que só há uma verdade a respeito de cada objeto, tal afirmação não pode ser interpretada como se determinada teoria fosse inquestionável. Não se trata disso. Trata-se de afirmar que a verdade teórica de um objeto é a sua reprodução integral, ou seja, que o sujeito deve capturar a lógica própria do objeto e não atribuir-lhe uma lógica qualquer.

Para analisar os referenciais teóricos da Licenciatura em Educação do Campo optei pelo método de pesquisa bibliográfica e documental. Ambas as abordagens metodológicas são muito próximas. O elemento diferenciador está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica remete para a contribuição de autores, suas categorias, teses, teorias; a pesquisa documental recorre a materiais que não receberam o trabalho de análise, ou seja, trata-se de investigação de fontes primárias.

Na presente pesquisa, o texto bibliográfico será estudado em sua dimensão mais explícita, mais direta acerca do seu conteúdo, bem como buscando captar na produção

² Detalharei cada uma dessas no corpo do texto.

textual seu aspecto velado. Para as leituras dos textos bibliográficos seguiremos os passos indicados por Lessa (2007, p. 17), a saber:

Inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias, conceitos, categorias mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase; 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar seus nódulos decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto buscando suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) localizado o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, pp. 20-21)

Na análise dos documentos busquei situar tais produtos ao contexto histórico, além de observar as contradições dos discursos ou suas inconsistências, bem como o vocabulário utilizado. Trabalhei com os textos governamentais e os projetos político-pedagógicos das quatro universidades que realizam a experiência da Licenciatura em Educação do Campo. Quanto à análise documental lancei mão dos seguintes textos: a) O Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001; b) a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002; c) o documento enviado ao Conselho Nacional de Educação pela Coordenação-Geral da Educação do Campo do MEC intitulado: “consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo”; d) as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de abril de 2002); e) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CNE/CEB N. 007 de 10 de abril de 2010.); f) os projetos político-pedagógicos das quatro universidades que coordenam as primeiras experiências da Licenciatura em Educação do Campo (UFBA, UFMG, UFS, UNB).

A tese está dividida em duas partes, cada uma com três capítulos. Na primeira parte intitulada “Relativismo e Escolanovismo na formação do professor e o princípio da universalidade como contraposição superadora,” desenvolvo um estudo acerca do

lastro teórico hegemônico em algumas teorias pedagógicas que se refletem nas proposições de formação de professores no Brasil. Nessa parte elaboro uma problematização para a crítica ao relativismo e ao escolanovismo por intermédio da categoria da universalidade. Os capítulos que integram essa parte são: capítulo 1: “Sobre relativismo e escolanovismo”. Capítulo 2: “O esvaziamento teórico na formação de professores no Brasil contemporâneo”. Capítulo 3: “O princípio da universalidade como contraposição às abordagens relativistas e escolanovistas”.

Na segunda parte denominada “A Licenciatura em Educação do Campo como experiência de formação de professores: uma análise histórico-crítica de seus fundamentos pedagógicos e epistemológicos”, abordo a questão específica da educação do campo e da Licenciatura homônima a qual sistematizei por meio da seguinte exposição: Capítulo 1: “Escolarização no campo e suas relações com o problema agrário no Brasil”. O capítulo 2 abordará a relação “Luta de classes, educação e Pedagogias do campo”. Por fim, o capítulo terceiro intitulado “A Licenciatura em Educação do Campo no contexto das pedagogias relativistas e escolanovistas” busca evidenciar as relações dessa proposição com os fundamentos teóricos da licenciatura em estudo.

PARTE I
RELATIVISMO E ESCOLANOVISMO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O
PRINCÍPIO DA UNIVERSALIDADE COMO CONTRAPOSIÇÃO
SUPERADORA.

Nesta primeira parte analiso a hegemonia das teorias relativistas e escolanovistas na formação de professores. Essas abordagens se expressam nos documentos orientadores das políticas educacionais e de formação docente em vigor no Brasil. Em contraposição a essas formulações, lanço mão da categoria “universalidade” como resposta diametralmente oposta ao relativismo pós-moderno e suas influências nas teorias pedagógicas contemporâneas.

Examinar criticamente algumas dessas teorias é um exercício fundamental para o desenvolvimento do problema teórico presente na hipótese desse estudo, qual seja: *a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas no campo da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas neoliberais.*

Essa parte é composta de três capítulos: Capítulo 1, intitulado “sobre relativismo e escolanovismo”. O capítulo 2 tem por título “O Esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil contemporâneo”. “A universalidade e a superação das proposições relativistas e escolanovistas na formação humana”, dá nome ao terceiro capítulo.

CAPÍTULO 1

Sobre relativismo e escolanovismo

1.1 O relativismo e o escolanovismo: referências hegemônicas no pensamento pedagógico contemporâneo.

A hegemonia das pedagogias relativistas é uma realidade que tem marcado o debate educacional há pelo menos vinte anos. O construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a “pedagogia” dos projetos e o multiculturalismo estão entre aquelas. Contudo, apesar dessa diversidade pedagógica, há elementos teóricos unificadores de seus fundamentos e práticas os quais podem ser notados, dentre outros³, pela negação do princípio da totalidade social. Ao negar esse princípio, a realidade deixa de ser vista como sendo composta de frações que se inter-relacionam por meio de determinações histórico-sociais. Na perspectiva relativista, o real seria uma pletora de fragmentos casuais e eventuais que não se dão a conhecer de modo racional e objetivo. Os acasos da vida de cada sujeito, o modo como enxerga a realidade é que constituiria o que é ou não relevante para a sua formação. Sem a perspectiva da totalidade abre-se o caminho para o relativismo como referência teórica das pedagogias contemporâneas. (DUARTE, 2010, p. 101-120).

O relativismo será analisado aqui em seu aspecto epistemológico e cultural. O primeiro trata o conhecimento como dependente das especificidades do ponto de referência no qual se coloca o sujeito cognoscente. O critério de verdade do conhecimento não é a coisa em si e suas determinações, mas como o indivíduo ou o grupo social ao qual pertence interpreta o fenômeno social ou natural por intermédio de seu arbítrio.

Derisso (2010) faz uma interessante reflexão acerca do modo relativista epistemológico de interpretar os fenômenos. Ele toma como ilustração o conhecimento produzido sobre a origem das espécies. Se para analisar esse fenômeno utiliza-se o acervo teórico produzido pela ciência, esse será um conhecimento científico; mas se a análise é feita a partir da bíblia, configura um conhecimento religioso. Por esse modo de conceber os fatos, cada conhecimento tem o seu valor atrelado ao ponto de vista de cada

³ Outros elementos unificadores: Rejeição das formas clássicas de educação escolar a que denominaram de “escola tradicional”; o otimismo pedagógico de crer na educação como panacéia dos problemas sociais; as posições a-críticas acerca das bases matérias que engendram relações sociais de dominação e exploração.

sujeito o qual, a depender do lugar e do grupo sócio-cultural em que se encontra, se posicionará de diferentes maneiras. Portanto, todos os conhecimentos seriam verdadeiros, pois o que importa é a resolução do problema na prática e a crença do indivíduo naquilo que julga ser certo. Mas o que sobra disso tudo, afirma Derisso (2010, p. 60), “é que esse relativismo e esse pragmatismo nos levam a perder a referência daquilo que realmente seja o conhecimento e das exigências que devemos impor para reconhecê-lo como expressão da verdade científica.”

O relativismo cultural, por sua vez, parte do princípio de que o mundo é formado por inúmeras culturas, não havendo condições de definir a existência de formas universais de cultura humana, tampouco de conhecimentos mais desenvolvidos que outros. Para os relativistas, os conhecimentos e saberes são frutos das culturas e das diversas formas de interpretação que essas dão aos fenômenos. Mas quando se pergunta sobre o que delimita uma cultura, a imprecisão é geral. Como observa Duarte (2010), fala-se em cultura ocidental, oriental, indígena, negra, branca, da favela, dos pobres, dos ricos, etc. mas não se apresenta uma conceituação mais precisa do termo. Essa forma de proceder, segundo Duarte (2010), é bastante funcional aos relativistas e às classes dominantes porque ao possibilitar o uso elástico do termo cultura, dissolvem-se os problemas e suas possíveis soluções no plano do cultural. Se há violência na sociedade, portanto, trata-se de construir uma cultura de paz. Se há racismo, a sociedade e a escola devem apostar numa cultura da diversidade, e assim por diante.

No plano educacional isso se expressa na fragmentação e dispersão do currículo que deverá ser elaborado a partir dos interesses individuais ou coletivos dos grupos culturais que buscarão no entorno da escola ou nos interesses dos alunos ou da comunidade os temas a serem estudados. Por meio dessa concepção, o currículo se dilata, a função da educação escolar se alarga ao ponto de conceber tudo que a escola faz no seu interior e tudo o que está ao seu redor, como integrante do currículo. Apaga-se, como formula Saviani (2005, p. 16), a diferença entre curricular e extra-curricular, “tudo acaba tendo o mesmo peso; abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.”

O relativismo epistemológico e cultural em educação, ao descaracterizar o trabalho educativo em nome da valorização dos saberes dos indivíduos, minimiza as possibilidades destes avançarem para as esferas não-cotidianas de compreensão do real. Para compreender essa afirmação é preciso esclarecer o conceito de cotidiano e não-cotidiano.

Em Duarte (2007, cap. 2), há um estudo acerca do que seja a cotidianidade e a não-cotidianidade. Baseado na filósofa Agnes Heller, o referido autor afirma que o conceito de cotidiano não deve ser confundido com o de dia-a-dia. O cotidiano é constituído pelas atividades sociais que formam a base da vida humana sem que os indivíduos mantenham, necessariamente, uma relação consciente com esses processos ou produtos. A linguagem e os costumes integram as esferas da cotidianidade porque são produzidos de “forma ‘natural’ e ‘espontânea’”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações.” (DUARTE, 2007, p. 33).

O âmbito da *não-cotidianidade* corresponde aos processos e produtos desenvolvidos pela ação humana que necessariamente exigem reflexão, sistematização e crítica tais como a ciência, a filosofia, a arte, a moral e a política.

Portanto, nos termos da reflexão realizada por Duarte (1999, 2007), não se deve confundir o cotidiano como sinônimo de dia-a-dia. Um exemplo ilustrativo diz respeito ao trabalho do professor como expressão do desenvolvimento de atividades não-cotidianas. O professor pode realizar diariamente suas atividades docentes: dar aulas, estudar, planejar, desenvolver projetos em determinada área do conhecimento. O fato de ele fazer isso todos os dias não implica dizer que aquelas sejam atividades cotidianas. Essas são ações que fazem parte do seu dia-a-dia como educador (reflexão, sistematização, intencionalidade, ciência, filosofia, arte) e que não corresponde à cotidianidade do ato de comer, dos costumes locais, da conversa espontânea com os amigos, etc.

No processo de formação humana, a educação escolar “tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social”. (DUARTE, 2007, p. 31.) Portanto, o cotidiano pode ser tomado como ponto de partida no desenvolvimento do trabalho educativo, mas jamais limitar-se àquela esfera. Uma formação humana que eleve o indivíduo às suas mais amplas e ricas possibilidades, exige a superação dos níveis de compreensão dos fenômenos do âmbito do cotidiano para o patamar das esferas não-cotidianas.

Mas essa não é a perspectiva das pedagogias relativistas. Para essas pedagogias, a vivência e a aprendizagem do e no cotidiano apresenta-se como o núcleo da formação dos indivíduos. O conhecimento e saberes do cotidiano são tomados, nos termos dessas pedagogias, como os conteúdos verdadeiramente significativos para os educandos. A

ciência, a arte, a cultura corporal não passaria de invasão cultural que oprime os saberes próprios do povo e o conhecimento tácito dos indivíduos.

A propósito do conhecimento tácito e sua teoria formulada por Polanyi (1967) e atualizada por Schön (1997, 2000), tem-se que o conhecimento é uma construção pessoal, específica e particular e que boa parte dos saberes dos indivíduos não se expressa em palavras. Esses são construídos na experiência. Portanto, como o verdadeiro conhecimento é aquele que se aprende na experiência pessoal ele não é transmissível, mas pode ser passado por meio da própria experiência ao observar o fazer do outro, seus acertos e erros.

As influências da teoria do conhecimento tácito se fizeram presentes no modelo de formação profissional por resolução de problemas. Por este método, o formando, a partir da simulação do que pode acontecer no seu dia a dia, buscará resolver de forma utilitária o simulacro a que está submetido sem necessitar lançar mão das disciplinas científicas clássicas. Esse tipo de conhecimento vem ocupando espaços cada vez maiores nos currículos escolares secundarizando e tornando periféricos os conteúdos de base científica e valorizando, em seu lugar, o conhecimento tácito, cotidiano e pessoal. No âmbito da formação de professores essa teoria ocupa espaço privilegiado e é um dos fundamentos da teoria do professor reflexivo-pesquisador. Desenvolverei melhor essa questão no próximo capítulo.

O pensamento relativista relaciona-se com o que Lukács (1992) chama de decadência ideológica burguesa que tem seu marco no ano de 1848. Essa data demarca o processo de giro político e ideológico da burguesia que passa de classe revolucionária à classe reacionária. Nesse período, os burgueses perceberam que o que estava em jogo era a perda do poder conquistado sob muita luta. A ameaça anterior dos antigos inimigos de classe representada na nobreza feudal e no clero já havia sido eliminada, mas o proletariado e o campesinato europeus, os quais deram o suporte quantitativo às revoluções burguesas, sequer escutavam os ecos da promessa de igualdade, liberdade e fraternidade.

Entre 1815 e 1848 Alemanha, Itália, Grécia, Portugal, Espanha, Bélgica, Polônia, dentre outros países, sob a bandeira do liberalismo e do nacionalismo e movidos pelas crises econômicas de subprodução agrícola, subconsumo industrial, bem como seus reflexos no custo de vida, deram fundamento e justificativa a uma nova onda revolucionária burguesa na Europa. (HOBSBAWN, 1996). Contudo, as revoluções de 1848 contaram com um elemento novo, qual seja, a entrada do socialismo como projeto

da classe trabalhadora e contraposição às formulações liberais de então. Tratava-se ainda do socialismo “romântico”, mas foi sob a direção desses pioneiros que a humanidade viu pela primeira vez uma experiência socialista ser ensaiada e rapidamente desmantelada na França em junho daquele mesmo ano⁴.

Outro fato que merece destaque no ano de 1848 foi o lançamento do Manifesto do Partido Comunista escrito por Marx e Engels, e que rompia com a visão utópica de transformações históricas.

Todas essas ocorrências engendraram na burguesia um sentimento de desconfiança na dinâmica revolucionária, o que motivou um processo contra-revolucionário no sentido de arrefecer os ânimos tanto da própria burguesia quanto, principalmente, do proletariado.

Lukács (1992), observa que o papel histórico da burguesia enquanto classe revolucionária já havia sido cumprido. Dessa feita, precisava-se encontrar meios para inibir qualquer tentativa de levante por parte do proletariado urbano e rural, que se constituía como a nova classe revolucionária. O uso da força coercitiva não se mostrava totalmente eficaz. Percebia-se que, aliada a ela, se faziam necessários outros modos de controle social. Uma das formas de alcançar tais intentos foi a utilização da religião como força ideológica conformadora dos indivíduos, especialmente o protestantismo o qual, como analisa Arce (2002, cap. 2), contribuiu com o capitalismo para a modificação da vida cotidiana das pessoas. No plano das ciências, Lukács (1978, p. 93-95) analisa que a sociologia, fundada em meados do século XIX, teve um papel de destaque nesse processo. Essa ciência tratava as categorias sociais separadamente da economia e da história o que implicava a negação do princípio da totalidade no nascedouro daquela ciência.

O pensamento de esquerda também não estava imune à decadência ideológica burguesa emergente em meados do século XIX. Em 1905, após a derrota da primeira tentativa de tomada de poder pelo proletariado russo, o pensamento derrotista e pessimista em relação à ação das massas ganhou corpo. Os ataques da burguesia às organizações de classe e o recuo dos intelectuais marxistas em relação à sua teoria foram decisivos para esta inflexão à direita. Nesse período são formuladas as bases da

⁴ “Não se pode deixar de destacar que as revoluções de 1848 fracassaram também pelo fato de não se encontrarem todos os países no mesmo nível de desenvolvimento da França e da Inglaterra; conseqüentemente, as classes trabalhadoras não compartilhavam de organizações comuns e de ideais tão claros como nestes países e, como resultado, a classe burguesa também não possuía a força apresentada e seus ideais acabavam por desembocar diretamente no utilitarismo e no pragmatismo mais selvagem existente.” (ARCE, 2002, p. 37)

“*filosofia da experiência crítica*” também denominada de *Empiriocriticismo* ou “*Machismo*”⁵.

A base para o surgimento da filosofia Empiriocriticista encontrava-se nas mudanças de “paradigmas” e métodos científicos das ciências naturais promovidas por grandes descobertas e invenções no século XIX, tais como o Raio X (1895); o fenômeno da radioatividade (1896); o elétron (1897); o rádio (1898). Essas descobertas colocaram em xeque os fundamentos teóricos das ciências da natureza, em especial da física. Um conjunto de conceitos foi refutado pelo fato de que a maioria fundamentava-se no materialismo espontâneo, mecanicista, inconsciente e muitas vezes metafísico. Diante de tais transformações, filósofos idealistas e alguns físicos começaram a defender o desaparecimento da matéria, a demonstrar a inconsistência do materialismo, a negar o significado objetivo das teorias científicas, a ver o objeto das ciências apenas na descrição dos fenômenos. (LENIN, 1983, p.)

Para os discípulos de Mach, o que se costuma chamar de “matéria” ou “mundo exterior” seria somente um aspecto das sensações humanas. Segundo os Empiriocriticistas russos a realidade objetiva é inexistente. As coisas são o que se sente não podendo transcender a isso. (DELLA FONTE, 2010)

No ano de 1908 LENIN publicou o livro “Materialismo e Empiriocriticismo” com o objetivo de criticar as distorções da filosofia empiriocriticista e suas influências no materialismo histórico. O título da introdução desta obra já explicitava o problema: “*Em lugar de introdução – como certos “marxistas” refutavam o materialismo em 1908 e certos idealistas em 1710.*” (LENIN, 1983, p. 18) O autor pretendia mostrar o equívoco e as ilusões dos “certos marxistas” que decepcionados ou encantados com os avanços da tecnologia ou da sociedade capitalista sepultavam as premissas materialistas histórico-dialéticas.

Segundo Vázquez (2007, cap. 4), Lenin viu que a filosofia empiriocriticista, como doutrina sobre o mundo, era idealista. Por isto, este é um texto precioso no embate das idéias e que auxiliou intelectuais e militantes marxistas a não perderem a dimensão do materialismo e das ilusões da sociedade burguesa.

O filósofo soviético Ilyenkov (1982, p. 1-17) analisa detalhadamente o contexto das lutas políticas e filosóficas no qual Lenin tomou a decisão de escrever esse livro combatendo a visão filosófica anti-materialista de Mach e Bogdanov que eram, assim

⁵ O nome Machismo se deve a seu fundador o físico austríaco Ernest Mach.

como Lenin, integrantes do partido bolchevique. Do ponto de vista da questão filosófico-epistemológica, Lenin concordou com as idéias de Plekanov, que, do ponto de vista político, era da fração menchevique. Ilyenkov relata que Maximo Gorki realizou em vão grandes esforços para convencer Lenin a não travar essa batalha pública contra Bogdanov e relata também que Lenin lamentou que um intelectual e artista da envergadura de Gorki não tenha compreendido a necessidade da crítica aos equívocos teóricos de Bogdanov e Lunatcharski.

A crítica que Lenin fez no início do século XX aos Empiriocriticistas contém, como mostra o texto de Della Fonte (2010), importantes elementos para a crítica ao subjetivismo e relativismo pós-moderno. De maneira análoga, Saviani (2007 a) mostra que Marx, em sua obra *A Ideologia Alemã*, escrita em 1846, ao fazer a crítica à concepção de Max Stirner, desenvolveu aspectos essenciais à crítica ao pós-modernismo:

Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. É interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí, a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da *Ideologia alemã*. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845. (Saviani, 2007, p. 5)

Vivenciando o período revolucionário na URSS, Lenin e Trotsky participaram de outra grande contenda contra o relativismo cultural e epistemológico entre os marxistas, dessa vez enfrentando o movimento intitulado Proletkult.

O proletkult era uma organização cultural que, para Lenin, tinha uma orientação estranha ao Marxismo porque propunham a construção de uma “cultura operária”. Esse movimento surgiu em setembro de 1917 como organização operária independente e dirigida por Bogdanov e Lunatcharski, os quais se inspiravam nas idéias empiriocriticistas de Mach. O Proletkult, no entanto, não foi uma organização homogênea, havia ali centenas de membros da juventude comunista que acreditavam na possibilidade de construção de uma cultura operária. Lenin foi duro na crítica a esse movimento que se enfraquece no início dos anos 1920 e é dissolvido em 1932. (BARATA, 1969)

Na linha de Lenin, Trotsky (1969) criticava o referido movimento por entender que o socialismo era a transição para uma sociedade sem classes que colocaria, pela

primeira vez na história, a possibilidade de uma cultura sem distinção de classe social. Uma cultura verdadeiramente humana. Portanto não fazia sentido defender uma cultura proletária.

A seguir cito algumas passagens do projeto de resolução política escrito por Lenin no ano de 1920, no qual ele rechaça veementemente as idéias defendidas pelo Proletkult:

1. Na república soviética operária e camponesa, toda a organização da instrução, tanto no terreno da instrução política em geral como especialmente no da arte, deve estar impregnada do espírito da luta de classe do proletariado pelo feliz cumprimento dos fins de sua ditadura, isto é, pela derrubada da burguesia, supressão das classes e abolição de toda a exploração do homem pelo homem.
4. O Marxismo conquistou sua significação histórica universal como ideologia do proletariado revolucionário porque não rechaçou de modo algum as mais valiosas conquistas da época burguesa, mas, pelo contrário, assimilou e reelaborou tudo o que existiu de valioso em mais de dois mil anos de desenvolvimento do pensamento e da cultura humanos. Só pode ser considerado desenvolvimento da cultura verdadeiramente proletária o trabalho ulterior sobre a base e nessa mesma direção, inspirado pela experiência prática da ditadura do proletariado como luta final deste contra toda a exploração.
5. Sustentando com firmeza este ponto de vista de princípio, o Proletkult de toda a Rússia rechaça com maior energia, como inexata teoricamente e prejudicial na prática, toda tentativa de inventar uma cultura especial própria, de fechar-se em suas próprias organizações isoladas, de delimitar as esferas da ação do Comissariado do Povo para a Instrução e do Proletkult, ou de implantar a “autonomia” do Proletkult dentro das instituições do Comissariado do Povo para a instrução etc. Ao contrário, o Congresso impõe a todas as organizações do Proletkult a obrigação irrecusável de considerarem-se inteiramente órgãos auxiliares da rede de instituições do Comissariado do Povo para a Instrução e cumprir suas tarefas, como parte das tarefas da ditadura do proletariado, sob a direção geral do Poder Soviético (especialmente do Comissariado do Povo para a Instrução) e do Partido Comunista da Rússia. (LENIN, 1968, p.112)

Postas estas considerações acerca de como o relativismo vem sendo formulado tanto na perspectiva liberal, quanto na socialista, passo a analisar o relativismo no pensamento pós-moderno.

1.2 A “agenda Pós-Moderna” e o Relativismo

Precisar o termo “pós-moderno” não é tarefa simples. Para intelectuais marxistas como David Harvey e Fredrich Jameson o pós-modernismo configura-se como uma situação histórica, uma fase do capitalismo contemporâneo ou a lógica cultural do capitalismo senil. Porém, de acordo com Wood (1999), o “pós-modernismo” corresponde a uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes e tem sua origem não na ideologia ou política cultural burguesa, mas em intelectuais que se reivindicavam da esquerda.

Sem negligenciar ou abstrair as relações capitalistas, Ellen Wood trabalha com a hipótese de ser a pós-modernidade “uma condição psicológica que corresponde a um período na biografia da intelligentsia de esquerda no ocidente” (WOOD apud DELLA FONTE, 2010, p. 41). Esta forma de abordar o pós-modernismo como uma condição psicológica, ou seja, como uma reação conservadora de personalidades e correntes oriundas da esquerda à circunstância conjuntural de um momento histórico, amplia e esclarece o entendimento do pós-modernismo e sua funcionalidade ao capital. Tratar o pensamento pós-modernista nesta perspectiva nos dá elementos para compreender a aglutinação de diferentes tendências intelectuais e políticas organizadas em torno de um eixo comum:

A rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos particulares”, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (WOOD, 1999, p. 12)

Por esta lógica de entendimento, as formulações de Rorty, Lyotard, Edgar Morin, dos pós-marxistas, pós-colonialistas, pós-estruturalistas, multiculturalistas, construcionistas sociais, dentre outros, configuram-se como integrantes de um conjunto de tendências que se relacionam. Concordo com Della Fonte ao considerar que “tanto o termo “agenda pós-moderna” como a expressão “condição pós” têm o mérito de ampliar o foco de análise, uma vez que não remetem a uma doutrina homogênea em termos de unidade conceitual.” (DELLA FONTE, 2010, p. 42).

De acordo com Wood (1999), o pós-modernismo “é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova

forma do capitalismo (“pós-fordista”, “desorganizada”, “flexível”) da década de 1990.”(WOOD, 1999, p. 9-10). Esta fase áurea se estende das décadas de 1950 a início da década de 1970 e foi um período de prosperidade para os países capitalistas centrais cujas bases se encontram na política econômica Keynesiana que, na sua versão Européia, tornou-se o *welfare state* ou Estado de Bem-Estar social. Esta política se fundamentava em: a) no fortalecimento da economia por meio da intervenção estatal que estimulava a produção e o consumo em massa; b) no recrudescimento da democracia representativa nos principais países capitalistas; c) na cooptação de sindicatos e sua colaboração com as empresas; d) no estabelecimento de uma força de trabalho bem remunerada nos países centrais. (HOBSBAWN, 1998. Cap. 3).

Tal prosperidade ocultava problemas sociais graves tanto nos países desenvolvidos quanto nos periféricos. Contudo, a convicção de que a prosperidade teria vindo para ficar influenciou sobremaneira uma grande parcela de intelectuais ligados às lutas dos trabalhadores dos anos 1950 e 1960. Diante da aparência de eterna prosperidade capitalista, acreditava-se que “esse novo tipo de capitalismo lançara um feitiço irrevogável sobre as “massas”, e sobre a classe operária em particular” (WOOD, 1999, p. 9). Certo conformismo e acomodação à conjuntura do sistema levavam à formulação de teorias que afirmavam ser os intelectuais e estudantes os novos sujeitos revolucionários, e não mais a classe proletária. Essa hipótese foi fortalecida com as manifestações de estudantes universitários e intelectuais iniciada em alguns campi universitários nos Estados Unidos e depois disseminados pela Europa, sobretudo na França, que ficaram conhecidas como “os movimentos de maio de 1968.”

Esta onda de protestos assumiu feições diferentes em cada país. Segundo Cambi (1999), nos Estados Unidos, o grande alvo da juventude foi a crítica ao saber acadêmico oculto na ideológica perspectiva de neutralidade científica, além de colocar o debate acerca dos fins educativos assumidos nas escolas norte americanas. Na Alemanha buscavam-se novas formas de análise marxistas a partir de uma crítica ao Stalinismo. Os textos de Reich - psicanalista alemão - circularam por quase toda a Europa e impulsionaram “uma revolução sexual e erótica como componente do marxismo, relida fora dos seus horizontes dogmáticos repressivos.” (CAMBI, 1999, p. 618). Na França o enfrentamento foi direto entre jovens e governo. O “maio francês” visava à construção de uma “nova requalificação total da vida social. Os slogans elaborados pela luta (como “a imaginação no poder” ou “sejam realistas, peçam o impossível”) punham bem em

foco essa profunda tensão utópica da experiência francesa de 1968.” (CAMBI, 1999, P. 618)

Em menos de dez anos após os movimentos de 68, a suposta eternidade da prosperidade capitalista foi à bancarrota. Contudo, a herança intelectual do período persistiu. É neste sentido que Wood (1999), Evangelista (2002), Della Fonte (2010), Eagleton (1999) defendem a tese, segundo a qual, o pós-modernismo seria descendente de setores da intelectualidade de esquerda da geração de 1960. Para o pós-modernismo, estariam esgotados os antigos princípios de racionalidade, de universalidade, de luta de classes, da centralidade do trabalho como possibilidades explicativas dos fenômenos e orientação para o desenvolvimento de ações efetivas para a superação da sociedade de classes.

Não por acaso, os temas de maior destaque na agenda pós-moderna giram em torno da *linguagem, da cultura e do discurso* os quais são analisados longe das relações entre universalidade, particularidade e singularidade. Aliás, totalidade e universalidade são categorias bastante incômodas para os “pós-”. Em suas versões mais extremas, o pós-modernismo trabalha com o princípio da língua e do discurso como estruturadores da sociedade. De acordo com Ellen Wood, para estes,

a sociedade não é simplesmente *semelhante* à língua. Ela *é* a língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos. (WOOD, 1999, p. 11)

Outros não tão extremistas, embora insistam na importância do discurso, trabalham com a perspectiva da “construção social do conhecimento”. A tese fundamental do construcionismo social é a de que todos os conhecimentos são iguais e se justificam de acordo com o que as culturas julgam ser ou não verdadeiro. Por sua vez, o conhecimento científico, universal, objetivo constitui-se como herança imperialista da modernidade iluminista que buscou impor compulsoriamente a noção de verdade e racionalidade a todos. Quanto a esta questão, Nanda (1999) pondera:

Um dos aspectos mais notáveis – e um dos menos comentados – do movimento “radical” empenhado em desconstruir a ciência natural é a maneira como ele termina negando *a unidade (isto é, a universalidade)* da verdade, da razão, da realidade e da ciência, exatamente em nome daqueles que com mais urgência necessitam de unidades – “as pessoas que resistem ao despotismo e às suas mentiras”. (...) Um conjunto frouxo e variado de teorias rotuladas de

construtivismo social declara que o próprio conteúdo da ciência natural moderna é justificado, em última instância, por valores culturais e interesses sociais “ocidentais”. Uma vez que a ciência moderna é entendida não como conhecimento universalmente válido sobre o mundo natural, mas como um constructo particular ou “étnico” da sociedade ocidental, torna-se fácil perceber a ciência como parte de despotismo imperialista do ocidente contra o qual os chamados “Outros” têm que resistir em nome da sobrevivência cultural e do antiimperialismo. A ciência moderna, portanto, torna-se um despotismo, um *objeto* a ser combatido, e não um aliado dos que resistem ao despotismo. (NANDA, 1999, p. 84-85. Grifos meus)

Esta citação contém uma lúcida análise acerca da importância do conhecimento científico tanto para a compreensão da realidade natural e social, quanto para a luta de classes. Ao contrário do ideário pós-modernista que vê no conhecimento científico uma expressão da tirania e opressão às massas, a autora enxerga nesta categoria do conhecimento uma aliada fundamental na superação das “prisões” impostas aos povos e trabalhadores.

Os críticos da ciência ocidental falam em desconstrução da ciência, em destruição da educação escolar e de tudo que signifique conhecimento objetivo por entenderem que estas instituições são intolerantes e deformadoras dos conhecimentos e experiências cotidianas dos povos colonizados. A retórica de que a ciência moderna é ocidental-colonialista necessitando de uma resposta étnica não-ocidental tem ganhado espaço a algum tempo nas universidades e movimentos de lutas sociais. Isto pode ser compreendido pelo fato da dominação imperialista nos continentes periféricos trazer consigo um rastro de violência física e cultural inerente à lógica do capital. Porém, esse fato não justifica reduzir a ciência moderna a uma construção cultural intersubjetiva do ocidente, tampouco configurá-la como mais uma das tantas “etnociências”. A crítica epistemológica sem a mediação da análise das estruturas sócio-econômicas e culturais que dão fundamento aos objetivos, métodos e técnicas do conhecimento científico, tem como conseqüência a restrição da análise ao plano das aparências imediatas ou da hipervalorização dos saberes locais. Estes, como todas as objetivações humanas influenciadas pelas relações sociais de dominação, estão mediados, em graus diversos, pela alienação e pelos valores burgueses.

Em outro estudo (SANTOS, 2004), procedi à análise da formação do movimento dos professores indígenas em Pernambuco e sua relação com a questão fundiária. A época, uma liderança indígena explicando-me a relação entre os índios e os movimentos de trabalhadores rurais sem-terra, dizia: “*os índios tem mais direito à terra do que os*

sem-terra porque nós somos mais antigos aqui” (SANTOS, 2004, p. 153). Do ponto de vista da necessidade e da história de usurpação sofrida pelos povos indígenas essa afirmação é perfeitamente compreensível. Outro detalhe importante é que esta não era uma posição isolada; vários entrevistados falavam algo semelhante sobre os outros trabalhadores rurais explorados. O centro da questão aqui é perceber que entre os próprios explorados há uma concepção de disputa focalizada, fazendo com que os trabalhadores não-indígenas sejam vistos como uma ameaça aos interesses dos trabalhadores indígenas.

Provavelmente muitos intelectuais da dita “esquerda pós-moderna” não avaliariam este fato como um problema que merecesse uma análise mais profunda. Para estes, as lutas dos indígenas, das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc., configuram questões particulares isoladas, pois, na acepção pós-modernista,

estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e “leis dinâmicas” próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso. (WOOD, 1999, p. 14)

Por meio destas concepções, a noção de objetividade e universalidade foi distorcida e tornada sinônima de etnocentrismo, colonialismo ou imperialismo. A ciência, deste modo, deixa de se caracterizar como o conhecimento teórico que possibilita a objetividade, para se resumir a uma construção discursiva e cultural cujos juízos dependem do arbítrio da comunidade onde os saberes são produzidos. (NANDA, 1999).

O paquistanês Abdus Salam, prêmio Nobel de física no ano 1979⁶, afirma que “só há uma ciência universal, seus problemas e modalidades são internacionais e não há tal coisa como uma ciência islâmica, da mesma maneira que não há uma ciência indiana, uma ciência judaica, uma ciência confucionista, nem uma ciência cristã – nem, na verdade, uma ciência ocidental” (apud NANDA, 1999, p. 87)

Pesquisadores como Nanda (1999), Wood (1999), Della Fonte (2010), Duarte (2010) têm investigado as tentativas de destruição do conhecimento em suas formas mais elaboradas e os seus efeitos no desenvolvimento intelectual dos indivíduos e da

⁶ Coincidentemente, neste mesmo ano Lyotard publicou seu livro a condição Pós-moderna defendendo o fim das metanarrativas.

organização de suas lutas. Quanto a este problema, Meera Nanda, avaliando uma questão concreta da vida do povo indiano, afirma:

Acredito que a recente vitória eleitoral da direita religiosa (a BJP) em minha Índia beneficiou-se definitivamente do clima cultural no qual até mesmo intelectuais e ativistas de tendências supostamente esquerdistas tendem a tratar todas as idéias liberais e modernas como “ocidentais”, sem autenticidade e, portanto, impróprias para a Índia [...] Enquanto o discurso intelectual dá essa reviravolta para o “reenfeitiçamento e subordinação” da razão científica à autoridade das tradições, não deve surpreender que os revivalistas religiosos tenham começado a dominar a política em numerosas regiões do mundo não-ocidental. **Enquanto a esquerda indiana se ocupava elaborando teorias sobre a “descolonização do conhecimento”, as forças revivalistas hindus conseguiram realmente descolonizar a matemática e a história da ciência.** Nos estados em que subiram ao poder, os partidos revivalistas decretaram a substituição da matemática moderna por uma versão visivelmente fraudulenta da “matemática védica”. Do mesmo modo, conseguiram revisar a história da ciência e da tecnologia, com o objetivo de nela incorporar elementos nacionalistas. (NANDA, 1999, p.86; 98-99. Grifos meus)

A análise acima chama a atenção aos problemas e perigos de ordem política e epistemológica do irracionalismo presente nas teses da chamada “pós-modernidade”. Em outra parte de sua argumentação a autora reconhece as críticas que afirmam que a ciência moderna jamais dará respostas definitivas sobre os mistérios do mundo. Todavia, defender a sua superação sobre as justificativas acríticas, longe da realidade material e concreta é de um grande equívoco.

Enquanto escrevia esta tese, o Brasil passava por um período de eleições presidenciais e um fato em especial chamava a atenção: o apelo e a interferência religiosa no rumo dos debates políticos, em especial sobre o tema da descriminalização do aborto. Esse fenômeno tem profundas conexões com as questões levantadas por Meera Nanda, em especial a perspectiva relativista cultural e epistemológica de interpretar os fatos histórico-sociais.

No plano pedagógico pode-se relacionar o relativismo com o movimento das pedagogias hegemônicas contemporâneas articuladas ao lema “aprender a aprender” que tem suas bases no movimento da escola nova.

1.3 *A escola nova e as bases teórico-metodológicas da formação dos indivíduos na sociedade contemporânea.*

No início do século XX, as críticas a concepção de educação escolar tradicional se radicalizaram. O movimento escolanovista foi o principal e mais implacável combatente das teses pedagógicas “tradicionais” dando prosseguimento às reflexões iniciadas por Froebel e Pestalozzi, que já no século XVIII tentavam por em prática as idéias pedagógicas de Rousseau. (ARCE, 2002).

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

Saviani (2006), sintetizou de forma bastante precisa as divergências entre a pedagogia da Escola Tradicional e a Escola Nova afirmando que esta última

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas *aprender a aprender*. (SAVIANI, 2006, p. 9. Grifos meus)

Segundo Luzuriaga (1961) a escola nova apresenta cinco idéias centrais: 1. a idéia de atividade; 2. a idéia de vitalidade; 3. a idéia de liberdade; 4. a idéia de individualidade; 5. a idéia de coletividade. Com base nessas idéias, o referido autor formulou uma caracterização desta corrente pedagógica nos seguintes termos: “ a educação nova é a educação que aspira a formar a individualidade vital humana, dentro da coletividade, em um ambiente de liberdade por meio da atividade.⁷” (LUZURIAGA, 1961, p. 29).

Sobre a idéia de atividade, os escolanovistas defendem a ação do próprio aluno e criticam o que denominam verbalismo. O natural é a atividade, mas desde que seja

⁷“ La educación nueva es La educación que aspira a formar la individualidad vital humana, dentro de La colectividad, em um ambiente de libertad, por médio de la actividad.” (LUZURIAGA, 1961, p. 29)

movida pelos interesses do sujeito. Essa atividade, no entanto, não pode ser espontânea, mas direcionada e motivada pelos indivíduos.

A atividade está ligada ao conceito de experiência, que não deve ser confundido com o empiricismo, aliás bastante criticado pelo movimento da Escola Nova. O escolanovista Killpatrick (1967, Cap. 1), analisando o século XX e a necessidade de uma educação para os novos tempos, caracteriza esse período como uma época em mudança cuja pedra de toque para a sua compreensão está no pensamento *baseado na experimentação* como elemento explicativo do mundo moderno. Nas palavras do referido autor:

Que o pensamento experimental se tenha desenvolvido e que se tenha tornado inesgotável de sugestões úteis, para aplicação de problemas práticos da vida, ainda não será tudo. Ele veio também influir na concepção da vida e atitudes do homem para consigo mesmo. Estas considerações levam-nos a reafirmar que as doutrinas do pensamento experimental são responsáveis pelos caracteres essenciais da vida de hoje. (KILLPATRICK, 1967, p. 19)

Dando ênfase acentuada na experiência, o movimento escolanovista desenvolverá um corpus teórico considerando ser essa atividade um caminho bastante auspicioso para o desenvolvimento de uma formação humana nas escolas. Isso superaria a antiga pedagogia que tinha, no entendimento da escola nova, uma perspectiva livresca, estática e desligada das experiências da vida dos educandos.⁸

No entendimento de Dewey (1959),

A capacidade de aprender com a experiência significa formação de hábitos. Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos. Os hábitos tomam uma forma passiva ou de equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio – e uma forma ativa de aptidões para readaptar a atividade a condições novas. A primeira fornece a base para o crescimento, o desenvolvimento; a segunda constitui o desenvolvimento. Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões e novos fins (DEWEY, 1959, p. 57)

⁸ Snyders (1974), ao contrário da abordagem escolanovista, em estudo rigoroso acerca da pedagogia tradicional, entende que o fundamento da educação tradicional está na pretensão de conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos seguros. Estudando os autores da Pedagogia tradicional como Alain e Châteaueu observou que ambos os autores falam em atividade do aluno. Segundo Snyders, repetidas vezes Alain critica as aulas paradas e afirmava que, “assim como não se aprende a pintura a ver trabalhar um artista, ou violão deixando-se encantar por tocador exímio, do mesmo modo o aluno não pode instruir-se a ouvir simplesmente palavra.” (SNYDERS, 1974, p. 18)

Importante destacar que a experiência seria uma impulsionadora do intelecto. Porém, a presença do elemento intelectual na obra de Dewey, de acordo com Eidt (2009, p. 20-21), não altera a finalidade última do pensar que se limita a verificar a utilidade que a consequência da ação tem para o indivíduo.

Uma das formas de desenvolvimento da idéia de atividade e experiência seria a utilização do trabalho⁹ como forma de mobilizar os estudantes para uma aprendizagem significativa. Kerschensteiner, um dos pioneiros da escola nova alemã, inaugurou as “escolas de trabalho”, as quais os educadores suíços denominaram de “escola ativa”. Essas escolas visavam desenvolver a elaboração autônoma e a formação do caráter tendo na experiência, e não no conhecimento, o seu foco. “O sentido da escola do trabalho é desenvolver com um **mínimo de matéria instrutiva** um máximo de destrezas, capacidades e satisfação pelo trabalho posto a serviço de um caráter cívico.”¹⁰ (KERSCHENSTEINER apud LUZURIAGA, 1961, p. 34. Grifos meus)

O apelo dos escolanovistas ao trabalho como uma atividade auto-organizada, produtiva, auto-disciplinada de caráter formativo e desenvolvimento moral torna-se evidente na citação acima. Mas é importante notar que isso deve ser realizado com o mínimo de conteúdos. Para isso, a atividade deverá estar articulada a situações de jogo e atividades livres que devem gerar o interesse dos estudantes. “Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas.” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 247).

Outro princípio da escola nova, segundo Luzuriaga (1961) seria o da vitalidade. Ou seja, a idéia de que a educação deva estar ligada à vida. Mas ao falar de vida os escolanovistas a entendem como algo que tende a harmonia social cabendo à educação a preparação para esse equilíbrio.

A escola nova confia nas possibilidades de um desenvolvimento intelectual e moral que resulte das oportunidades de educação oferecidas a todos de forma igual. Desse modo, “a vida e o mundo poderá unir os indivíduos e os povos em ideais mais elevados de trabalho produtivo e concórdia mundial”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 248). O idealismo e o otimismo pedagógico são patentes nessa análise da relação entre educação e transformação social.

⁹ O trabalho para os escolanovistas, ao contrário do pensamento marxista, restringe-se a ocupação, portanto, ao fazer utilitário.

¹⁰ El sentido de La escuela Del trabajo es desarrollar com um mínimo de materia instrutiva um máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo puesto al servicio de um carácter cívico.”

No sentido escolanovista, ao formar para a vida, a escola não pode ter um aspecto intelectualista, pois a vida é muito mais do que isso. Ele é um todo que envolve o aspecto orgânico, psíquico e espiritual. Luzuriaga (1961) considera o intelecto o aspecto mais superficial de todas as dimensões da vida. Portanto, educar seria diferente de instruir, de ensinar. A escola da vida seria a escola das emoções, dos interesses, do cotidiano, da “preparação da vida, pela vida, para a vida.”(LUZURIAGA, 1961, p. 41).

Essa orientação poderia ser realizada por intermédio de uma série de possibilidades pedagógicas, tais como: a formação de hábitos e atividades corporais e psíquicas; pelo aprender a conhecer baseando-se na própria experiência vital e no trato com o mundo circundante (método de projetos e trabalhos em grupo); como formação do sentido estético criador; como desenvolvimento da personalidade autônoma, com espírito de iniciativa. (LUZURIAGA, 1961, p. 42)

A idéia de liberdade, outro princípio escolanovista, está ligada à perspectiva liberal que exige uma educação nova para uma civilização em mudança e que se quer democrática. O autoritarismo presente na antiga escola, como formulam os escolanovistas, deve ser superado por uma ideal de liberdade, de pensamento livre que prepare as novas gerações para momentos de incerteza e rápidas transformações. Nas palavras de Killpatrick,

Segundo o novo pensamento, devemos ter como alvo, desde que aceitemos a realidade, um tipo de indivíduo capaz de pensar e decidir por si mesmo, de pensar livremente, sem as peias de preconceitos, de decidir altruisticamente, preferindo o bem social a qualquer vantagem ou bem individual. A única finalidade que podemos aceitar será aquela que dê maior valor à personalidade de cada qual. (1967, p.90)

Essa idéia de liberdade está associada à de individualidade como forma de avançar na produção da riqueza sem ameaçar a ordem social. Lourenço filho (1969) considera a individualidade como o primeiro princípio da escola nova. O indivíduo, segundo esse autor, de acordo com suas próprias capacidades e recursos, por meio da ação e do esforço pessoal, deve buscar seu próprio desenvolvimento.

Contudo, o indivíduo não está sozinho no mundo e por ser um ente que vive em sociedade necessita da coletividade. A idéia de coletividade como um princípio formativo não é uma unanimidade entre os escolanovistas. Apesar dessas divergências, para a escola nova, a coletividade não deve suplantar a individualidade, como adverte Luzuriaga (1961). Nesse sentido, a escola seria um microcosmo que deve ser guiado pela auto-organização dos estudantes e professores. A própria escola é um

ente coletivo, disso não se pode fugir, e é nesse espaço que deverá ser simulada a realidade a qual os educandos enfrentarão quando dali saírem.

Para fazer avançar esses princípios são imprescindíveis os métodos de trabalho. Lourenço Luzuriaga (1961, cap. 3) elencou cinco grandes linhas metodológicas do escolanovismo, a saber: a) *Métodos de trabalho individual* (Método Montessori, Método Mackinder, Plano Dalton); b) *Métodos de trabalho individual-coletivo* (*Método Decroly, Sistema de Winetka, Plano Howard*); c) *métodos de trabalho coletivo* (Método de projetos, Métodos de ensino sintético, técnica Freinet); d) *Métodos de trabalho por grupos* (Método de equipes, Métodos Cousinet, Plano Jena) e) *Métodos de caráter social* (A escola cooperativa, a autonomia e auto-organização dos alunos, a comunidade escolar).

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

Em relação às teorias educacionais, é nítida a forte influência das formulações das Conferências Mundiais de Educação promovidas pela UNESCO. Essas determinaram os fundamentos e objetivos da educação para o século XXI¹¹ com base nas idéias das pedagogias do “aprender a aprender” que, no entendimento de Duarte (2000, 2003), corresponde a uma ampla corrente educacional contemporânea que apresenta, especialmente, quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1. Os indivíduos devem aprender por si mesmos estando ausente a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos: no caso o professor. 2. Valorização do desenvolvimento do método de aquisição e elaboração do conhecimento em detrimento do aluno aprender conhecimentos já descobertos e elaborados por outras pessoas. “É

¹¹ Ver o texto de DELORS (2006), síntese do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, o qual estabelece os conhecidos quatro pilares educacionais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto/aprender a viver com os outros; aprender a ser.

mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 8). 3. A atividade do aluno deve ser dirigida para os interesses e necessidades deles próprios e do seu dia a dia. 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em mudança. Esse devem atualizar-se sob o risco de ficarem anacrônicos e obsoletos ao mercado de trabalho.

Esses posicionamentos demonstram: 1. o quão reduzido e restrito é o lugar do conhecimento teórico na formação e na prática pedagógica; 2. a defesa da obsolescência da transmissão de conhecimentos por parte do professor; 3. A funcionalidade destas pedagogias para a manutenção da ordem capitalista.

Como busquei demonstrar nesse capítulo, o pensamento relativistas e as pedagogias escolanovistas legaram ao processo de formação humana uma lógica acrítica de interpretação e de ação na prática social.

As pedagogias do “aprender a aprender”, em articulação com o relativismo cultural e epistemológico, apresentam, em sua aparência, idéias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. Há algum tempo essas idéias vêm fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos por suas formulações simpáticas e palatáveis ao senso comum pedagógico ocupando espaços nos projetos e legislação educacional em âmbito internacional. No Brasil, a expressão mais recente é a reforma da formação de professores levada à cabo desde o final da década de 1990 e consolidada na resolução CNE/CP1 de fevereiro de 2002 ainda em vigor e que será objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O esvaziamento teórico na formação de professores no Brasil contemporâneo.

Na entrada do século XXI os discursos já conhecidos acerca da necessidade de mudanças na educação escolar a fim de atender a um mundo em mudanças continuam recorrentes. Fala-se em sociedade do conhecimento, sociedade aprendente, sociedade pós-moderna, mundo globalizado, mundo diverso, trabalho em equipe, empregabilidade, parceria, produtividade e toda uma longa lista de conceitos, categorias e atitudes as quais os profissionais devem se apropriar e se adaptar.

Concordo com Moraes (2003) ao afirmar que a formação docente implica uma discussão consistente acerca do conhecimento. Em tempos atuais, o recuo da teoria na formação docente tornou-se uma constante nos meios acadêmicos e nas escolas.

Os estudos marxistas acerca dos referenciais teóricos e das políticas de formação de professores realizados no Brasil têm demonstrado o caráter adaptativo ao modelo hegemônico mundial proposto por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. Saviani (2007) observa a existência das pedagogias neo-produtivistas e suas variantes: neo-escolanovismo, neo-tecnicismo e neo-construtivismo. Duarte (2003, 2007, 2010), têm insistentemente criticado o que denomina de pedagogias do “aprender a aprender” ligado ao ideário pós-moderno e a direção neoliberal das teorias em educação. Campos (2002), trata do processo de implantação da reforma da formação de professores no Brasil por meio de análise detalhada dos documentos e as influências da Pedagogia das Competências; Viana (2010) critica a teoria do professor reflexivo-pesquisador e seus desdobramentos nos curso de Pedagogia. As análises no âmbito da Psicologia da Educação realizadas por Facci (2004), Eidt (2008), Martins (2007); bem como os estudos de Moraes e Torriglia (2004) apontam para um recuo da teoria na formação de professores como forma de “desintelectualizar”, isto é, de esvaziar o conhecimento na preparação dos educadores da educação básica. Todas estas pesquisas evidenciam as ilusões, os limites e os problemas destas teorias e políticas da educação e suas implicações para a formação dos trabalhadores numa perspectiva de superação das relações sociais de dominação.

Nesse capítulo analisarei o problema do conhecimento, melhor dizendo, do esvaziamento do conhecimento na formação de professores em favor da atitude

reflexiva da prática docente e da pesquisa da mesma. Para isso tomarei como fonte de dados dois documentos guia desse processo, a saber: *o parecer CNE/CP de 08 de maio 2001 e a resolução CNE/CP1 de fevereiro de 2002.*

2.1 – A formação de professores no Brasil: um antigo problema

A idéia de organizar um conjunto amplo de escolas de forma padronizada, em grande escala, com um amplo quantitativo de professores começou a ser discutida no século XIX. O caminho encontrado foi a criação das escolas normais, de nível médio, para formar os professores primários e a formação no nível superior para o trabalho educativo no ensino secundário.

Neste contexto dois modelos ganharam destaque: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Para o primeiro a formação restringia-se ao domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento referente a que o professor iria ensinar. O segundo modelo se contrapunha ao anterior e considera que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico. (SAVIANI, 2008 a)

No Brasil, naquele século, a pouca e precária formação de professores para o ensino primário era realizada em algumas escolas normais, especialmente nas capitais das províncias, baseado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. A primeira escola normal foi implantada em Niterói no ano de 1835.

No século XX, pode-se dizer que a discussão acerca da formação de professores ganha outra direção, em especial a partir da década de 1930. A publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1932 assinado por personalidades como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Leme, foi uma expressão da efervescência e do otimismo pedagógico no Brasil. Dentre as várias questões ali tratadas, o “Manifesto introduz a análise do tema ‘A unidade de formação professores e a unidade de espírito’, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades.” (SAVIANI, 2007, p. 249).

Várias experiências foram realizadas visando atingir o objetivo de oferecer formação universitária a estes profissionais. Um exemplo é o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro.

Quando se criou a USP, em 1934, instituiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e incorporou-se o Instituto de Educação decorrente da reforma Fernando de Azevedo de 1933. Em 1935 criou-se a Universidade do Distrito Federal com uma Escola de Educação. Em 1938 encerra-se o Instituto de Educação da USP que é incorporado como seção de Educação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A partir daí vão ser criados os cursos de Pedagogia e de didática segundo o modelo do decreto de 1939. (...) No caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em sua concepção original, ela teria caráter desinteressado, fornecendo a base científica para todos os demais cursos da universidade. Mas à medida que as faculdades profissionais não abriram mão de suas prerrogativas de formação, mantendo em seu interior as disciplinas de base científica, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras coube a formação de professores para o ensino secundário. (SAVIANI, 2008 (b), p. 648-649)

A partir deste modelo instituiu-se o esquema de formação conhecido como “3+1” no qual o aluno cursava três anos numa área específica e um ano na sessão de didática a fim de estudar as técnicas de aplicação das ciências ao trabalho na sala de aula. Esse foi por muito tempo a estrutura da organização curricular nas faculdades de licenciatura.

O período que se inicia no ano de 1969 e se estende até os dias atuais é classificado por Saviani (2007) como o da “configuração da concepção pedagógica produtivista”. Este período pode ser compreendido também, de acordo com Duarte (2003, 2007), como o da hegemonia das Pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo Saviani (2007), o pano de fundo desta tendência é a teoria do capital humano que tem na racionalidade, eficiência e produtividade os seus princípios. Alguns fatos demonstram o porquê deste marco. O primeiro deles foi o Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 que autorizou a reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Por esta reforma instituiu-se o padrão de organização neste nível de educação com base no modelo Norte Americano. Esta regulamentação instituiu “o sistema de créditos, matrículas por disciplinas, cursos semestrais, departamentalização, separação entre ensino, pesquisa e extensão. Essas são consequências sérias que dizem respeito a qualidades negativas, a meu ver, do ensino superior” (SAVIANI, 2008 (b), p. 643). O Parecer CFE n. 77/69 regulamentou a pós-graduação. Foi no ano de 1969 que se deu a aprovação do parecer CFE n. 252 que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com a aprovação da Lei

5.692, de 11 de agosto de 1971, a tendência produtivista de base tecnicista¹² foi assumida como fundamento teórico-metodológico nas proposições e direção das políticas educacionais no Brasil. (SAVIANI, 2007, p. 363).

O conjunto de medidas oficiais tomadas em relação à educação de um modo geral e à formação de professores em particular foi se aprofundando nas décadas seguintes.

Já a partir da segunda metade dos anos 1970, adentrando pelos anos 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República. (...) Na década de 1990, já refuncionalizada, a visão produtivista suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) na Câmara Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro. Esse projeto surgiu no Senado e, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na LDB. (SAVIANI, 2007, p. 363)

A síntese acima demonstra que nas últimas décadas esta tem sido a orientação da direção da educação e da formação de professores. Porém, é importante registrar a resistência por meio de organismos construídos por educadores a fim de intervir e propor outra direção em seus processos formativos.

Nos anos 1980 foi criado um movimento nacional de educadores denominado “Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” e que nos anos 1990 tornou-se a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação de Professores). Sua importância encontra-se na mobilização dos educadores; na articulação e socialização de experiências; na crítica e proposição de políticas educacionais e na busca de consensos entre os seus participantes sobre certas questões que sinalizassem na solução de determinados problemas no campo da formação de professores.

Em relação a proposição curricular na formação docente os pontos básicos defendidos pela ANFOPE giram em torno dos seguintes princípios: 1. **Sólida formação teórica e interdisciplinar** sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos; 2. Novas

¹² **A concepção tecnicista baseava-se no trabalho fabril** pretendendo a objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, o trabalho é organizado de forma parcelada através da utilização de instrumentos necessários para atingir a produtividade, é a produtividade na escola. A pedagogia tecnicista tentava minimizar as inferências subjetivas, e, com a divisão do trabalho, surge na educação brasileira o especialista. Especializações de funções, e esses especialistas **como orientadores do professores executores de um processo planejado de forma neutra e objetiva para a garantia de sua eficácia.** (VIANA, 2010, p. 114)

formas de **relação teoria/prática** que implica assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular. Por esta perspectiva a ênfase no trabalho docente deve ser concebido como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria e prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias de ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação do profissional, revendo-se os estágios e sua relação com rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social. **3. Gestão democrática** como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola. **4. Compromisso social** do profissional da educação com ênfase na concepção sócio-histórica de educador. **5. Trabalho coletivo e interdisciplinar** entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular. (CONARCFE apud VIANA, 2011 p. 81-82)

O professor Dermeval Saviani em entrevista recente teceu algumas críticas a determinadas posições da ANFOPE. Segundo ele,

O movimento pró-formação de professores ficou muito preso a problemas de ordem organizacional. Isto é, na formulação de uma proposta de como organizar um curso dentro dos parâmetros que estão aí. (...) Então, fala-se em reforma universitária, em reforma curricular, mas mantém-se a estrutura atual, sendo que essa estrutura é um óbice sério para uma educação mais qualitativa e para o encaminhamento da formação numa outra direção. Entendo que o movimento pró-reformulação do campo de formação de educadores também teve sua marca na retomada de certos pontos, mas nunca se aprofundavam essas questões. O que eu estou querendo dizer com isso? O que é um docente bem formado, o que é uma docência sólida e o que isso implica? O que é base comum nacional? Esta era reiterada em todos os encontros, mas nunca se conseguiu uma definição efetiva. (SAVIANI, 2008 (b), p. 642-643).

No final da década de 1980 o movimento nacional de educadores entra em declínio, o que fica evidente com a dificuldade de organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais tinham periodicidade bianual. A última CBE ocorreu em 1991 e teve nos temas: “Estado e educação” e “trabalho e educação” a tônica dos debates como resposta ao clima político e cultural do período marcado pela ascensão das chamadas políticas neoliberais e a ampla penetração das formulações da agenda pós-moderna nos meios acadêmicos. Em termos de teoria e política educacional verifica-se o fortalecimento do ideário do “aprender a aprender” ou do

“Neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo”. Esses fatos impactaram e direcionaram a política de formação de professores no Brasil. (DUARTE, 2003, cap. I; SAVIANI, 2007, Cap. XIV)

2.2 A reforma da formação de professores nos anos 2000: o professor competente em atendimento às demandas educacionais postas pela reconfiguração da gestão do capital.

As primeiras formulações acerca da reforma da formação de professores e consolidada na resolução CNE/CP1 de 18 fevereiro de 2002 têm início no ano de 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Campos (2002, p. 57), a referida reforma se realiza de várias maneiras: “seja pelos dispositivos normativo-jurídicos (...), seja pelas práticas reais, cujas mediações nos diferentes contextos sociais acabam por impor modificações naquilo que foi prescrito.” No ano de 2000, uma comissão de consultores nomeada pelo MEC elaborou uma proposta de “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior”. Um ano mais tarde, o Conselho Nacional de Educação tomando por base aquele documento emite o parecer CNE/CP de 08 de maio de 2001. Em 2002 é homologada a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” (CNE, 2002, p. 1)

A lógica inerente aos documentos da reforma se encontra no argumento da exigência de mudanças profundas no processo de formação de professores que atenda as novas necessidades do mundo contemporâneo. Segundo o texto, as formas “tradicionais” são inadequadas para a preparação dos docentes em sua atuação profissional. De acordo com os documentos analisados, os professores devem ser eficientes, operacionais, proativos. Não por acaso itens como **gestão, relação escola e desenvolvimento regional, pesquisa de sua prática, trabalho em equipe, competência** são bastante destacados.

Estas argumentações estão em sintonia fina com as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e de outras agências internacionais expressas desde o relatório Delors em seus já conhecidos quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Concordo com Campos (2002, p. 59), ao afirmar que o que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um “tipo novo de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências de adaptabilidade e eficácia profissional.” (CAMPOS, 2002, p. 59). A seguir, analiso os referenciais epistemológicos e pedagógicos presentes nos documentos da reforma da formação de professor os quais se configuram como uma das bases legais dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

2.2.1 O Princípio norteador da formação de professores no Brasil: a pedagogia das competências.

No texto do Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001, afirma-se que a centralidade da formação do professor não é o conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal, mas a concepção de **competência** como categoria “**nuclear na orientação do curso de formação de professores.**” (CNE, 2001, p. 29) Segundo este documento, o formato tradicional não “contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.” (CNE, 2001, p. 4). Este formato tradicional corresponde ao caráter acadêmico disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades. Superar este modelo por outro que atenda a dinâmica de um mundo em rápidas transformações, exige um professor que aprenda a desenvolver determinadas competências tais como:

I- As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (CNE, 2002, p.3)

Defender os valores da democracia, compreender o “papel social da escola”, dominar conteúdos, dominar processos de investigação, aprender a auto-gestar o desenvolvimento profissional são orientações bastante sedutoras em momentos de crise da função social da educação escolar e da desvalorização do trabalho do professor. Além disso, a formação por competências permite, no entender dos pareceristas do MEC, “a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas.” (CNE, 2001, p. 30)

O esforço das políticas para efetivar o desenvolvimento das competências como teoria orientadora dos cursos de formação de professores deve “se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.” (CNE, 2001, p. 29). Mas no que consiste uma formação por competência? Do que se está falando quando se recorre à categoria da competência no léxico pedagógico atual?

O conceito de competência tem sua origem no campo da gestão e organização do trabalho. Nos anos 1970, ainda na vigência do taylorismo/fordismo como modelo de organização da vida social e produtiva, a competência assume uma conotação articulada à idéia de saber tácito oriunda de experiências práticas dos trabalhadores e ao seu saber fazer.

As novas formas de organização e gestão do trabalho cuja expressão mais marcante é o modelo toyotista, alterou o conceito de competência nas empresas. No final dos anos 1970, a introdução de tecnologias de produção e comunicação mais avançadas deu margem ao novo discurso sobre as competências. O disciplinamento e a conformação da subjetividade do trabalhador por meio da formação para a flexibilidade, para a polivalência e para a adaptabilidade as incertezas do mercado de trabalho configuraram-se como suas matrizes e se estenderam às formulações pedagógicas em educação escolar e cursos de educação profissional. (KUENZER, 2007, p. 2 e 3)

Segundo um dos mais importantes formuladores e divulgadores desta teoria, o sociólogo Philippe Perrenoud, competência deve ser entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (Perrenoud 2000, p. 1). No entendimento de Le Boterf,

a competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do “saber mobilizar”. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais) (LE BOTERF apud PERRENOUD, 2001, p. 21),

Pode-se inferir, a partir das afirmações acima, que o central na pedagogia das competências é o saber mobilizar recursos para resolver problemas que precisam de respostas imediatas. “A principal competência de um professor não é reagir, mas decidir se pode haver uma reação.” (PERRENOUD, 2001, p. 180).

De acordo com esta teoria, as competências permitem enfrentar a complexidade do mundo e de suas tensões. Porém, este enfrentamento não tem por objetivo a superação da socialidade vigente em direção a outro modo de organização da existência na qual seja socializada a produção da riqueza material e intelectual entre todos os indivíduos. No fundo, o significado da mudança estaria na capacidade das pessoas em se adaptar às várias situações vivenciadas no decorrer de sua vida buscando serem eficazes na execução de suas atividades e na solução de seus problemas, como se pode perceber na seguinte afirmação: “os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações. *Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo*. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, *os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver*” (PERRENOUD, 2000, p 3. grifos meus).

Por esta perspectiva, as competências devem ser construídas para que os indivíduos adaptem-se a “seu mundo”. O mundo dos ricos apresenta problemas diferentes do mundo dos pobres, assim como o dos negros diferentes dos brancos, os dos homossexuais dos heterossexuais. Os problemas podem até ter conexão, mas a análise dos mesmos e suas soluções encontram-se nos indivíduos os quais, por si sós ou em equipe, buscarão as respostas adequadas. Desse modo, é preciso conhecer a prática social (leia-se o cotidiano) das pessoas para saber que tipos de competências elas precisam desenvolver. Quanto a isto questiona Perrenoud (2000, p. 2), “O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?”

Embora Perrenoud (1999, p. 13) não aceite a crítica de que esta referência educativa seja oriunda do âmbito profissional e de suas necessidades formativas, é muito difícil não associar a pedagogia das competências à dinâmica do movimento do capital na contemporaneidade. Tornou-se senso comum o discurso de formação humana com base no espírito proativo, dinâmico, empreendedor, aberto a mudanças, ao trabalho em equipe, ao aprender o que for necessário para se manter atualizado e produtivo. Se for “colaborador” – a palavra trabalhador é evitada nas empresas – este sujeito deve estar sempre preparado às variações nos “humores do mercado”, os quais podem alterar de súbito o funcionamento dos negócios gerando a necessidade de cortes de quadros. Em ocorrendo este fato, exige-se do indivíduo a competência para a empregabilidade ou então habilidades no desenvolvimento de “estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa.” (PERRENOUD, 2000). Desta feita, as

instituições que se ocupam da formação de pessoas, em especial a escola e as faculdades de educação precisam se atualizar. Para os que se filiam a estas concepções, as escolas não respondem mais as necessidades, expectativas e interesses dos estudantes. No entender de Perrenoud,

Qualquer adulto recorda que o que contava, durante a sua própria escolaridade, não era, certamente a gramática ou a geometria (...) Se é necessário repetir estas evidências, é sem dúvida porque, no debate pedagógico, a centração (sic) no programa, a avaliação, os métodos ou os meios de ensino **ofuscam a realidade da vida cotidiana** da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projectos, falar de si. (PERRENOUD, 1995, p. 29)

Diante de tantos problemas histórico-sociais enfrentados pela escola, bem como algumas experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar em relação a estudos, a convivência com os professores, as avaliações, as tensões, etc, uma argumentação deste tipo leva o leitor, e o próprio autor do texto acima, a ver nas aparências dos fenômenos o cerne do problema. A análise dos aspectos históricos, políticos, sociais e seus nexos e relações com a escola não são objeto de análise de Perrenoud em seu processo de formulação de crítica a esta instituição.

Segundo esse mesmo autor, estão ultrapassados aqueles que “pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio” (PERRENOUD, 2000 a, p. 23). A forma e o desenvolvimento de boas relações entre os indivíduos em direção à construção de competências - e não o ensino e a aprendizagem de conteúdos para a compreensão a fundo da realidade - devem ser o prioritário na escola. Contudo, ele tem o cuidado de não rechaçar o conhecimento teórico como um todo da escola: é preciso outros métodos, porém, **com menos conteúdos**. Este seria o indício de uma mudança em profundidade (PERRENOUD, 2000 a; 2000 b). No seu entendimento, como a maioria das pessoas não passará um longo tempo estudando, se debruçando sobre livros e problemas do conhecimento, faz-se necessário “parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples.” (PERRENOUD, 2000 b, p. 2). Desse modo, necessita-se de uma educação que tenha por objetivo formar pessoas flexíveis, em conexão com as mudanças e treinadas em escolas cuja estrutura e professores atendam a essas exigências. Repensar a aprendizagem na formação de professores é um passo importante para alcançar os objetivos de uma “educação competente”.

No Parecer CNE/CP 009/2001, as proposições acerca da aprendizagem competente para uma vida adaptada às incertezas expressam-se nitidamente na opção pelo construtivismo, como se pode constatar na seguinte passagem:

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo **construído**, mas apenas como algo a ser **transmitido**. (...)

Os indivíduos **constroem seus conhecimentos em interação** com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. (CNE, 2001, p. 31. Grifos meus)

De acordo com o texto, a idéia de transmissão de conhecimento por parte do professor não deve ser tomada como o centro de seu trabalho, os “indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade.” Esta afirmação confirma a concepção de Perrenoud acerca do trabalho do professor na atualidade, qual seja: “os professores devem parar de pensar que **dar aulas é o cerne da profissão**. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.” (PERRENOUD, 2000b, p. 4) Para este pesquisador, a verdadeira competência pedagógica consiste em relacionar os conteúdos a objetivos e promover situações de aprendizagem estimulando a aprendizagem pela prática e pelos interesses dos alunos, sem necessariamente se preocupar com o ensino. Afinal, os educandos “têm outros desafios, outros projetos, que os mobilizam muito mais e lhes parece bem mais significativo do que as fichas de matemática”. (PERRENOUD, 2000 a, p. 30).

Indubitavelmente a disciplina e o esforço por se apropriar de objetivações ainda não conhecidas pelos estudantes muitas vezes é enfadonha, principalmente em escolas não equipadas com bibliotecas, laboratórios, ateliês, estúdios e ginásios; além de professores exauridos por horas-aula de trabalho, mal remunerados e formados com base em teorias não-críticas. Contudo, estas questões de fundo também não são tratadas por Perrenoud nem pelos pareceristas do MEC.

Em outro texto o autor afirma:

o ensino em parte é *uma violência* cometida contra crianças e adolescentes pela sociedade adulta, da qual eles se defendem como podem. Um sistema de pedagogia de domínio parece convincente quando a aprendizagem é uma opção livre, na formação de adultos,

em alguns cursos da escolaridade pós-obrigatória; porém, na idade da escolaridade obrigatória tem de enfrentar a resistência por parte dos alunos a aprender mais do que o estritamente necessário para que a vida possa ser suportável. Ora, para muitos alunos, a vida pode ser suportável com muito menos de 85% de domínio. (PERRENOUD, 2001, p. 110)

Nitidamente percebe-se uma visão negativa do ato de ensinar. O ensino seria uma violência por ser uma forma de imposição de informações que em sua maioria são inúteis à vida das crianças e adolescentes. O mais curioso é a porcentagem proposta por Perrenoud acerca dos conteúdos a serem dominados pelos estudantes: menos de 85%. Caberia perguntar-lhe em que se baseou para chegar a esta conclusão? Para a classe trabalhadora no Brasil e em boa parte do planeta, o esvaziamento do ensino e da apropriação dos conteúdos necessários à elevação do nível de compreensão e intervenção na realidade é infinitamente menor ao que ele propõe. Neste íterim, os dados do relatório geral do UNICEF¹³, no ano de 2009, demonstram que a vida não se tornou mais suportável pela redução dos conteúdos. De acordo com este órgão, sessenta milhões de jovens com mais de quinze anos não concluíram o ensino fundamental no Brasil. Uma em cada quatro crianças de 0 a 6 anos está fora da escola; 64% das crianças pobres não vão à escola na primeira infância neste país. O Brasil tem 660 mil crianças de 7 a 14 anos fora da escola, das quais 450 mil são negras. Nas regiões mais pobres como Norte e Nordeste somente 40% das crianças terminam a educação fundamental, nas regiões sul e sudeste a proporção se eleva para 70%; No Brasil, de cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, 59 terminam a 8ª série (9ºano) e apenas 40 o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, incluindo a violência e a gravidez na adolescência.

A verdadeira violência, portanto, são as condições objetivas gerais que se expressam na negação do acesso e permanência na escola, bem como na secundarização da apropriação do conhecimento pelas crianças e jovens da classe trabalhadora. Dos dados levantados e das análises realizadas até aqui, se pode inferir que em uma sociedade na qual o principal critério das relações é a forma e não o conteúdo, a pedagogia das competências e o construtivismo atendem sobremaneira aos fundamentos materiais e intelectuais da formação humana no capitalismo.

Segundo o professor Newton Duarte (2006), o construtivismo revigorou o lema escolanovista do “aprender a aprender” e ocupou um amplo espaço na formulação de

¹³ Dados disponíveis em www.unicef.org/brazil/pt/activitires.html

políticas públicas e teorias educacionais. Na aparência, os princípios construtivistas seriam indicadores de uma aprendizagem verdadeiramente autônoma e livre, principalmente pela associação da educação escolar a formas opressoras de educar. Por outro lado, muitos educadores de esquerda têm entendido que a educação que valoriza conhecimentos acumulados é autoritária.

As pedagogias do “aprender a aprender” fundamentam um conjunto de teorias pedagógicas cujos princípios valorativos têm sua centralidade “na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir este saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.” (DUARTE, 2006, p. 8)

No que diz respeito à aprendizagem dos professores, o parecer CNE/CP 009/2001 propõe a transposição do “aprender a aprender” a esta modalidade formativa sugerindo a existência de uma simetria invertida em relação à formação de educadores. Isto se justifica pelo fato do licenciando “aprender a sua profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida.(...) Com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.” (CNE, 2001, p. 30)

Criar situações problemas, estimular a aprendizagem no fazer da prática pedagógica desde o primeiro semestre do curso, vivenciar confrontos com diferentes obstáculos visando a sua superação, vivenciar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem configuram-se como os procedimentos mais avançados na formação de professores segundo o parecer CNE/CP 009/2001. Por serem similares, tanto o trabalho a ser desenvolvido nos cursos superiores, quanto na educação escolar básica devem estar vinculados às necessidades e as vivências imediatas do dia a dia dos alunos.

Por este caminho busca-se realizar o processo de aprendizagem na formação de professores com base na experiência empírica e não na crítica à complexidade do empírico. Desta feita, secundarizar o conhecimento teórico e trabalhar com a mínima apropriação do conteúdo tem se configurado em modelo de formação de educadores.

2.2.2 *Concepção de conteúdo: a mínima apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas*

No que diz respeito ao conhecimento e ao conteúdo, o parecer CNE/CP 009/2001 anuncia que:

no seu conjunto, o currículo precisa conter conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma de saber fazer; e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (CNE, 2001, P. 33)

O conhecimento teórico, como se pode observar, configura-se tão somente como um meio para construir competências. Há, portanto, uma inversão da lógica que tem orientado a formação de professores. Não se trata de partir de conhecimentos existentes e apropriar-se dos mesmos para o desenvolvimento do trabalho educativo. Em função das competências, das situações relacionadas à vida cotidiana ou ao trabalho, elegem-se os conhecimentos necessários para resolver os problemas. Desta feita, os conteúdos devem ser trabalhados considerando as várias dimensões para uma prática competente que correspondem ao domínio conceitual, procedimental e atitudinal do professor.

Importante registrar que os teóricos e divulgadores da pedagogia das competências não negam o conhecimento teórico; o secundariza. Portanto, o conteúdo será valorizado desde que seja útil para orientar de forma eficaz a ação do profissional mediante os desafios postos. Por isso, mais importante do que teorizar, buscar explicações de fundo dos problemas, o profissional precisa aprender a “agir na urgência e decidir nas incertezas”, como expresso no título do livro de Philippe Perrenoud (2001). De acordo com o referido autor, isso já ocorre com uma parte dos professores cujas competências “lhes permitem agir sem saber, sem raciocinar e calcular tudo, mas que lhe dão uma certa eficácia na gestão das situações complexas.”

Portanto, a valorização dos conhecimentos tácitos, dos saberes da experiência empírica e do saber fazer expressam-se como pedras de toque de qualquer formação profissional, especialmente da formação de professores.

Perrenoud (2001), entende ser desnecessária e impossível uma formação de professores com base na máxima apropriação do conhecimento. Isso “Não é possível porque acrescentar uma formação didática e pedagógica, mesmo que superficial, a uma formação acadêmica de altíssimo nível, chegamos a formações iniciais com uma

duraco proibitiva para a maioria das pessoas e coletividades.” (PERRENOUD, 2001, p. 16) Perrenoud não deixa claro porque não  necessária uma rica formao teórica na formao docente. Todavia, pelo conjunto de seus escritos, pode-se inferir que o referido autor não considera o conteúdo como algo importante, exceto como instrumento para construir competências.

Segundo o referido autor, não há diferenças de fundo entre os saberes do senso comum, o conhecimento erudito e o conhecimento científico. Todos são construídos culturalmente por determinados grupos sociais que definem o que , ou não, a verdade. A distino entre os saberes produzidos em instituies científicas e os saberes do senso comum, portanto, não se dá pelo ângulo da experiência, nem por seu objeto, nem por sua relao com a ao, mas sim na legitimidade, codificao, formalizao e publicizao realizadas por instituies ou pessoas reconhecidas como eruditas, em relao àqueles que desenvolvem seus saberes nas esferas da vida cotidiana. Os cientistas, por exemplo, ao produzirem o conhecimento em um determinado espaço e elaborarem teorias que são referendadas ou rechaçadas por seus pares determinam a validade daquele conhecimento. Estes procedimentos e resultados são a investidura do poder do cientista em determinar como não-científicos os saberes do senso comum. (PERRENOUD, 2001, p. 151 e 152)

Por meio desta concepo de conhecimento verifica-se que o autor não diferencia os saberes do senso comum do conhecimento científico ou filosófico, exceto pela força das instituies ou cientistas em assim os determinar. Este tipo de raciocínio  bem próximo do construccionismo social¹⁴. Esta teoria concebe o conhecimento como uma produo originária de vários grupos culturais, não havendo, portanto, saberes que se aproximam de forma mais rigorosa da realidade objetiva. Todos têm a mesma validade porque elaborados para atender às demandas dos grupos. Ciência, filosofia, saberes ancestrais, saberes populares são modos diversos de interpretar e lidar com a vida. A idéia de conhecimento em formas mais desenvolvidas, de acordo com os construccionistas sociais, não passa de dominao cultural ou arrogância cognitiva oriunda de uma cultura eurocêntrica ou “nortecentrista”¹⁵ de caráter machista, racista e homofóbico. Em não havendo diferença objetiva entre os vários conhecimentos produzidos pela humanidade, não há problema teórico e prático algum em proceder a

¹⁴ Ver o primeiro capítulo dessa parte da tese.

¹⁵ “Nortecentrista” em referência a uma ciência produzida pelas naes localizadas no hemisfério norte do planeta.

identificação entre competência e conhecimento na medida em que aquela traz consigo os saberes necessários para resolver as demandas vivenciadas pelos indivíduos ou coletividades. Desta feita, para desenvolver suas atividades, o professor não precisa dominar os conhecimentos clássicos, mas buscar em âmbitos de conhecimento os recursos didáticos e cognitivos para construir competências.

Com base no discurso da necessidade de desfragmentação dos saberes, bem como da superação das fronteiras entre as disciplinas, os documentos da reforma da formação de professores em estudo trabalham com o conceito de “**âmbito de conhecimentos**” como princípio epistemológico e pedagógico na organização do currículo e não mais com o trabalho por disciplinas.

Por âmbito do conhecimento pode-se entender um campo de ação ou zona de atividade na qual várias disciplinas específicas ou indicações de subtemas ou temas de aprendizagem pertencentes à diversas áreas de conhecimento são agrupados no sentido de orientar a formação de professores e o seu trabalho educativo. “Os âmbitos de conhecimento funcionam como um mapa que delinea pontos de necessária atenção, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências previamente definidas.” (CAMPOS, 2002, p. 104, 105)

Ao adotar os “âmbitos de conhecimento” e não componentes curriculares disciplinares obrigatórios como fundamento para o currículo espera-se, segundo os legisladores, superar tanto o caráter fragmentado do conhecimento, quanto atribuir maior flexibilidade ao mesmo, além de incorporar dois pressupostos do projeto de reforma da formação de professores como observa, criticamente, Campos (2002, p. 105):

A) Possibilitar que as escolas de formação construam suas propostas curriculares de acordo com seus projetos pedagógicos; valoriza-se aqui o “local” e a autonomia das escolas que podem definir os desenhos curriculares que desejarem; b) “desfocam-se” as referências a uma formação de cunho acadêmico, dando um “tom” mais profissionalizante para as indicações de conhecimentos, corroborando dessa forma a vinculação de conteúdos – competências”.

Na perspectiva dos “âmbitos de conhecimento”, segundo Perrenoud (2001), os saberes podem ser ordenados em dois pólos: “Saberes a serem ensinados (conteúdos de áreas) e saberes necessários para ensinar (relacionados à gestão da classe e das aprendizagens).

Importante destacar que o critério para organização dos âmbitos de conhecimento é a prática profissional e a identificação dos requisitos para a constituição de competências. Isto requer, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, “ a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.” (CNE, 2001, p. 44.).

No trecho citado observa-se uma intenção de formação docente ampliada e com aspectos críticos. Na aparência e em momentos esparsos do parecer CNE/CP 009/2001, as referências aos conteúdos e sua apropriação, bem como a necessidade do compromisso da educação básica em “possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social”¹⁶ estão fundamentadas em referenciais teóricos cuja perspectiva radica-se na adaptabilidade dos indivíduos à socialidade alienada. Desconsidera-se, portanto, as contradições próprias ao mundo dos homens organizado pelo capital e a necessidade da apropriação das objetivações materiais e intelectuais produzidas pela humanidade como uma tarefa essencial da educação escolar e do trabalho educativo por parte do professor. Moraes e Torriglia (2003, p. 53) comentam que “na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores.”

O parecer de 2001 detalha os saberes necessários que devem integrar os vários “âmbitos de conhecimentos” na formação do professor, a saber: a) Cultura geral e profissional; b) Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; c) conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; d) Conteúdos das áreas de conhecimento que são objetos de ensino; e) conhecimento pedagógico; f) Conhecimento advindo da experiência. (CNE, 2001, p. 44 a 49)

Diante de uma lista tão ambiciosa a ser cumprida pelo educador, é no mínimo curiosa a constatação de que os cursos de formação de professores no Brasil venham sendo cada vez mais aligeirados. Isto limita, por sua vez, as possibilidades de aquisição e apropriação da cultura, dos conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, defendidos no referido parecer. O documento afirma ainda que o professor deve conhecer a realidade para além da sua aparência. Porém, como avançar para além das

¹⁶ CNE (2001, p. 46.)

aparências se a centralidade da proposta está no cotidiano, no conhecimento prático? Secundarizar ou mesmo subestimar a mediação das abstrações do pensamento teórico no processo de compreensão objetiva da realidade contribui para uma compreensão para além das aparências?

Moraes (2003, 154 - 157), ao analisar o problema do conhecimento teórico na formação do professor, identifica algumas causas do que denomina de recuo da teoria e do aligeiramento na formação docente. Uma delas diz respeito à formação de mestres e doutores. A autora conclui que a política educacional (nacional e internacional) estimula a rápida formação destes quadros na medida em que põe na quantidade de papers, no tempo de formação do pós-graduando sobre a pressão das bolsas dos programas, o critério da boa produção acadêmica. Outra causa desta retração teórica está no plano da produção e do combate das idéias que se expressa na desestruturação de tudo o que se referencia a racionalidade. A burguesia, em tempos pretéritos, enquanto classe revolucionária, desenvolveu a razão iluminista que lhe permitia estabelecer a nítida demarcação entre racional e irracional, ciência e não-ciência munindo-se de elementos teóricos para enfrentar o irracionalismo e o misticismo medieval. A perda destes princípios, na época atual, desreferencializa os parâmetros epistemológicos, educacionais, éticos e políticos. Dessa forma, “instaurou-se um mal estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós-”, os “neo-“, os “anti-“ e termos tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias.” (MORAES, 2003, p. 156).

Não por acaso, um dos “âmbitos de conhecimento” mais caros aos documentos da reforma de formação de professores no Brasil é o “conhecimento experiencial”. Este seria um dos mais eficazes no sentido de desenvolver a formação por competências. Com a inclusão do “conhecimento experiencial”, redimensionam-se os tempos de estudo em função da **hipervalorização da prática** o que se materializa por meio da concepção de pesquisa sobre e da prática pedagógica defendida no Parecer de 2001 (CNE, 2001, p. 34-36) e formulada por Perrenoud da seguinte forma:

Mais do que prolongar no espírito dos professores uma justaposição selvagem, não-construída, de saberes eruditos provenientes das ciências humanas, de saberes oriundos da experiência profissional e de esquemas práticos, poderíamos propor um caminho mais fecundo: fazer com que pesquisadores, formadores universitários, formadores de campo e alunos *cooperem* não em um empreendimento de normalização ou de racionalização, mas de *teorização* da prática, de articulação e fecundação mútua dos saberes eruditos e dos outros, de reconhecimento e explicitação dos esquemas de pensamento e de ação

sob a forma de saberes procedimentais ou de procedimentos de formação. (PERRENOUD, 2001, p. 136)

Segundo o autor, os saberes eruditos, o conhecimento científico e sua transmissão aos professores são, do mesmo modo que para os estudantes na educação básica, algo infecundo e desnecessário. Mais importante seria o trabalho em cooperação numa atitude reflexiva sobre aquilo que é mais urgente e importante: a prática cotidiana.

Os estudos na linha do professor reflexivo e suas influências nas discussões da formação de professores no Brasil vêm consolidar esta perspectiva de investigação da realidade educacional que se configura em um verdadeiro recuo teórico com graves consequências ao desenvolvimento do trabalho educativo.

2.2.3 Concepção de pesquisa: a investigação do dia a dia da prática pedagógica.

Do ponto de vista do parecer de 2001, “a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor”. (CNE, 2001, p. 34). Todavia, as atividades de pesquisa na formação do professor não se identificam com as investigações acadêmicas clássicas porque, no trabalho do professor, é preciso “fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos.” (CNE, 2001, p. 35). No trabalho educativo é fundamental “dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação de forma mais pertinente e eficaz possível” (CNE, 2001, p. 35). Portanto, a urgência e as incertezas do dia a dia conduzem à investigação pedagógica desenvolvida pelo professor ao campo restrito da investigação de seu dia a dia, da busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos por meio da reflexão desta prática objetivando solucionar os problemas oriundos das relações que emergem no dia a dia do trabalho educativo. Para isso é preciso assumir uma postura de investigação e saber usar determinados procedimentos de pesquisa tais como levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, etc, visando à construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. (CNE, 2001, p. 35-36)

Mediante as formulações do documento citado, algumas questões podem ser colocadas: como levantar hipóteses, delimitar problemas, registrar dados sem o tempo e o rigor necessário para refletir e teorizar? Como proceder de forma crítica se o conhecimento científico é deslegitimado como um referente fundamental na formação

de professores e, em seu lugar, elege-se a prática empírica como locus privilegiado da sua formação?

A solução destas questões encontra-se, segundo o parecer de 2001, na distinção entre a pesquisa científica (desenvolvida pelos cientistas) e a pesquisa da prática (a ser realizada pelos professores). Por esta perspectiva, pesquisar a prática configura-se como um recurso didático promotor da unidade entre o conhecimento teórico e a realidade. Isto aponta para a “deslegitimação do conhecimento científico como um referente fundamental na formação de professores. Essa deslegitimação ocorre de par com a legitimação da prática como local de onde o professor deve retirar as referências para sua atuação.” (CAMPOS, 2002, p. 101). A pesquisa da prática fundamenta-se nos estudos na linha do professor reflexivo¹⁷. Os trabalhos de Schon (1997, 2000); Tardif (2000); Zeichner (1997, 2000); Geraldi (2000), dentre outros, são categóricos, cada um a seu modo, em afirmar a importância fundamental da prática-utilitária como referência central na formação e no trabalho docente.

Os estudos na linha do professor reflexivo ou professores como pesquisadores (na educação básica) tiveram início nos anos 1960 na Inglaterra e em 1980 nos Estados Unidos. A motivação central era a crítica à concepção tecnocrática de professor. Nesta abordagem há divergências pontuais entre seus autores o que dificulta precisar o significado do termo professor reflexivo. Facci (2004), com base em Mizukami e Spark-Langer, anuncia três abordagens acerca da formação reflexiva do professor: a narrativa, a crítica e a cognitivista.

A *abordagem narrativa* vai ao encontro do que Schön caracteriza como dar “razão aos professores”, valorizando os conhecimentos práticos, os conhecimentos tácitos e as reflexões realizadas pelos profissionais a partir destes saberes. Na *abordagem Crítica*, a ênfase é colocada no tipo de decisão tomada pelos professores - o pedagogo Norte-Americano Kenneth Zeichner é a principal referência. Esse pesquisador concebe a reflexão em um contexto sociopolítico mais amplo e leva em conta a diversidade cultural. A *abordagem cognitivista* concentra-se no papel do conhecimento no ensino e tem em Schulman seu principal formulador. (FACCI, 2004, p. 47-57). Aqui desenvolverei algumas reflexões acerca da abordagem narrativa e da abordagem crítica por estarem mais presentes tanto nos documentos da reforma, quanto no texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pela Coordenação-Geral da Educação

¹⁷ Para um aprofundamento e crítica às pesquisas na linha do professor reflexivo ver: Facci (2004); Duarte (2010), Viana (2010, cap. 2)

do Campo consultando-o acerca da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Donald Schön, assim como a formação artística se dá pela aprendizagem por meio do fazer; nas demais formações profissionais, “*tudo deveria ser ensino prático.*” (SCHÖN, 2000, p. 24). Em sua concepção, o essencial é formar o profissional reflexivo com o foco deslocado das disciplinas científicas clássicas para os problemas que os indivíduos enfrentarão na sua vida profissional. A rigidez do conhecimento científico é insuficiente para auxiliar na resolução dos problemas realmente enfrentados pelos profissionais em seu cotidiano. Deste modo, os conhecimentos tácitos e práticos são mais importantes do que os conhecimentos teóricos clássicos.

O professor reflexivo, no entender de Schön, deve realizar sua atividade com base em processos de reflexão distintos e complementares, quais sejam: a) conhecimento-na-ação; b) reflexão-na-ação; c) reflexão-sobre-a-ação; d) reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O *conhecimento-na-ação* se caracteriza pelos conhecimentos que os profissionais demonstram na execução da ação. É o conhecimento técnico ou saber fazer e solucionar problemas de forma automática, rotineira, tácita. Na *reflexão-na-ação* o profissional, no desempenho de sua função, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que está atuando. Esta atitude não é tão espontânea quanto o conhecer-na-ação, ela seria um tanto mais crítica. A *reflexão-sobre-a-ação* diz respeito à reconstrução mental da ação a fim de poder analisá-la retrospectivamente. No que diz respeito à *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* o profissional realiza um balanço crítico de sua ação ao construir e desenvolver a sua forma pessoal de conhecer. Em relação ao professor, este deve fazer uma reflexão crítica depois de realizada sua ação educativa. (SCHON, 1997, 2000) Deste modo, a pesquisa da sua prática seria a baliza para a reflexão de sua atividade e a busca das soluções mais eficazes para o desenvolvimento do trabalho do profissional.

Zeichner (1997), propõe que os momentos estruturados da prática pedagógica na formação de professores (estágio, aula prática, tirocínio), a que ele denomina de Practicum, sejam realizados numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, ao modo de Donald Schön:

Schön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o “conhecimento-na-ação”, argumentando que a racionalidade técnica

dominante que descrevi anteriormente – cuja intenção é resolver os problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação acadêmica – revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho de suas actividades (sic).” (ZEICHNER, 1997, p. 125)

Tanto Zeichner quanto Donald Schön fazem a crítica à racionalidade técnica como a principal responsável pela inadequação em proporcionar uma ação prática eficaz por parte dos profissionais. Esta racionalidade, segundo eles, se preocupa tão somente em aplicar teorias produzidas pela investigação acadêmica sem considerar os problemas incertos e contingentes da vida profissional. O melhor a fazer seria “estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas” (ZEICHNER, 1997, p. 126)

A investigação da prática de ensino por meio desta mesma prática, guiada pela reflexão constante dos professores sobre suas ações teria, no entendimento destas abordagens, um papel decisivo na superação de uma formação e de trabalho docente na qual “as opiniões e teorias dos professores estão claramente subordinadas às dos investigadores acadêmicos.” (ZEICHNER, 1997, p. 126).

A crítica à racionalidade técnica desenvolvida por estas abordagens encontra-se desprovida de uma análise histórico-social do problema porque identifica a ciência moderna - e toda uma constelação de abordagens epistemológicas - a uma única epistemologia: o positivismo¹⁸. Essa teoria é uma forma de abordar o conhecimento de forma reducionista e expressa a decadência ideológica da burguesia. Inúmeras críticas por parte de fenomenologistas, marxistas, existencialistas têm sido feitas aos fundamentos e métodos positivistas no âmbito da produção teórica da ciência moderna e nem por isso, essas críticas, podem ser enquadradas como tributárias da racionalidade técnica. Ao contrário, essas teorias são, em graus e finalidades diferentes, radicalmente críticas as abordagens meramente aplicacionistas da produção científica. Portanto, o que se observa nas análises realizadas na linha dos estudos do professor reflexivo é um reducionismo filosófico e histórico com graves consequências para a formação de educadores. Longe de serem originais e inovadoras, elas trazem consigo a simplificação de questões que exigem uma análise muito mais profunda do que buscar as soluções no exercício reflexivo da prática cotidiana e na secundarização e desqualificação da produção teórica e acadêmica.

¹⁸ Tratarei com mais detalhes do positivismo no próximo capítulo.

Alguém poderia argumentar que no interior das formulações sobre o professor reflexivo/pesquisador há divergências; há teóricos comprometidos com os movimentos sociais, como o é Zeichner. De acordo com este autor, os professores desenvolvem teorias práticas ao serem estimulados a refletirem “na” e “sobre” a ação de acordo com o desenvolvimento de seu trabalho e as condições sociais que o produzem. Mas o que este autor entende por “condições sociais para o ensino?”

Alguns professores focalizam não a sua sala de aula, mas as condições sociais que servem de contorno no trabalho de pesquisa-ação, como por exemplo: como posso trazer mais dinheiro para minha escola? Como posso melhorar o trabalho, o desenvolvimento de professores?” (ZEICHNER apud GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 257)

Como se pode ler, a concepção de “condições sociais” limita-se a constatação dos problemas e a busca de soluções pontuais de forma independente da análise e compreensão das raízes histórico-sociais dos problemas escolares. Não se trata de um pré-julgamento de minha parte acerca da produção teórica deste autor. De acordo com Geraldi, Messias e Guerra (1998, p. 269), estudiosas e divulgadoras do trabalho deste educador no Brasil, “a importância do pensamento de Zeichner não deixa de existir, mesmo que consideremos o que ele deixa de tratar – a função social da escola numa sociedade capitalista.”

A despeito de tratar ou não da função social da escola numa sociedade capitalista, as formulações deste autor são bastante coerentes à sua filiação epistemológica e Pedagógica ligada ao relativismo construcionista social. Como ele mesmo afirma: “as concepções que defendo, são ligadas a uma perspectiva reconstrucionista social da prática reflexiva.” (ZEICHNER, 1997, p. 120). Quanto a seus referenciais pedagógicos, estes estão fundamentados nas teorias do “aprender a aprender” acrescidas de um caráter de comprometimento com a comunidade e os problemas relacionados com a raça, classes sociais e desigualdades entre os sexos. (ZEICHNER, 1997, 128 -129)

Em linhas gerais, a formação dos professores, desde a perspectiva das políticas oficiais no Brasil, fundamenta-se numa lógica e natureza teórica de base pragmática buscando a implementação de um modelo de formação pontual e aligeirado. Segundo Campos (2002), as críticas dirigidas às práticas de formação consideradas “tradicionais”; a deslegitimação dos conteúdos disciplinares e a ênfase nos saberes da prática são alguns dos elementos que aproximam os documentos governamentais de

uma perspectiva “profissionalizante, vinculadas de forma estreita aos contextos do trabalho e emprego, afastando-se sobremaneira de uma proposta de formação que vise à construção do professor como intelectual crítico.” (CAMPOS, 2002).

Avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não-escolares que estejam em sintonia com uma formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige a apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas, as quais podem ser superadas pela incorporação e desenvolvimento da categoria da universalidade. Esse será objeto de estudo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O princípio da Universalidade como contraposição às formulações relativistas e escolanovistas na formação humana.

Esse capítulo pretende problematizar os argumentos das formulações relativistas e escolanovistas e demonstrar a necessidade de uma formação humana tendo no princípio da universalidade um de seus objetivos. Nesse sentido, é preciso superar as visões equivocadas acerca da universalidade a fim de que as forças de transformação avancem em direção à superação das relações sociais de exploração burguesa. Essa classe necessita, em nome de sua sobrevivência como classe dominante, negar a existência do universal como categoria crítica reforçando apenas os seus aspectos alienados.

Para melhor esclarecer essas questões, abordarei a temática a partir das seguintes perguntas: 1) em que consiste a universalidade do gênero humano e da cultura numa perspectiva materialista histórica? 2) Por que os indivíduos precisam se apropriar dos elementos culturais que apontam para a universalidade, mesmo que eles reproduzam, em certa medida, a contradição entre humanização e alienação própria à sociedade burguesa?

Essas perguntas são importantes no sentido de orientar a crítica ao relativismo e ao escolanovismo e oferecer elementos para a análise da experiência da Licenciatura em Educação do Campo.

3.1 A interpretação hegemônica da categoria da universalidade.

Os graves problemas vivenciados pela humanidade e a sensação de impotência individual diante dos mesmos, fizeram emergir a ilusão nostálgica do retorno às comunidades locais como solução para a re-humanização dos indivíduos. Não por acaso vários teóricos, políticos e ativistas propõem alternativas localizadas para a solução dos problemas de ordem macro-econômica e social. Afirmações como “pense globalmente, aja localmente”, teorias e políticas como a do “desenvolvimento local sustentável”, têm uma enorme aceitação na atualidade.

A sedução de tais discursos em tempos de privação das pessoas do poder de decisão geral estimula alguns indivíduos a realizarem atividades de caráter altruísta e

peçoal. Deste modo, desenvolver ações locais e pontuais seria uma das poucas atitudes a serem tomadas pelos cidadãos.

Sem dúvida, ações locais são de grande importância. Porém, quando estas são realizadas de forma acrítica, desconectada das relações com as questões gerais impostas pela sociabilidade vigente tornam-se míopes.

Diante da defesa das culturas locais como portadoras do que mais autêntico existe nos indivíduos, a tese da universalidade da cultura e do gênero humano pode ser considerada por muitos como etnocêntrica e anacrônica. Entendo que este é um falso problema. De acordo com Duarte (2010), esta falsa polêmica foi levantada principalmente pelo pós-modernismo que tem como uma de suas principais argumentações a negação da universalidade da cultura.

Se por um lado a formação da universalidade do gênero humano e da cultura tem se realizado por meio das relações sociais de dominação, por outro esse processo cria as condições materiais e espirituais para a humanidade chegar ao grau de alto desenvolvimento no qual todos os indivíduos tenham a possibilidade real de se apropriarem e de fruírem desta riqueza social. Porém, os estudos contemporâneos, ao se debruçarem sobre as possibilidades de construção de outra sociabilidade o fazem de maneira cada vez mais distanciada da perspectiva da totalidade. Deste modo, ampliam-se as ilusões em torno de teorizações e ações localizadas como a única alternativa viável e possível em tempos de imperialismo global hegemônico.

Entendo que problemas universais, criados pela universalidade alienada do capital, só podem ser respondidos à altura na perspectiva da emancipação de toda a humanidade das relações de dominação e exploração em direção à universalidade livre e multilateral.

A dinâmica entre o universal e o local se não abordada a partir das contradições e da totalidade social reduz-se a análises unilaterais e impressionistas. Isto pode ser observado em afirmações do tipo:

Como já sinalizamos em parte, a justificativa para a descontextualização (do ensino) reside em um ideário estruturado em torno de princípios como os de **universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade, elementos caros ao projeto moderno**. Tais foram os fundamentos da perspectiva universalista do ensino, que pretendia vincular apenas **“conteúdos sem contexto”**: **objetivos, racionais, impessoais, qualificados como “neutros”, etc.** No entanto, tais argumentos esconderam a índole colonialista, sua pseudoneutralidade; esconderam que tais conteúdos sempre foram acomodados em contextos particulares. (Martins, 2004, p. 32) (grifos meus)

Josemar Martins caracteriza as categorias universalidade e objetividade como sinônimas de neutralidade e imparcialidade. Desta feita, para o autor, todas as correntes teóricas que reclamam a existência da universalidade integram homogeneamente o chamado “projeto moderno”, independentemente de quais forças sociais e teorias divergentes se encontrem em luta no interior da sociabilidade do capital.

Arroyo (2003), ao discorrer sobre a pedagogia dos movimentos sociais critica a defesa do caráter universal da cultura humana e destaca a centralidade da diversidade cultural e das singularidades dos “excluídos” como elemento agregador e impulsionador das lutas dos “novos” movimentos sociais. De acordo com este autor, os movimentos sociais

ao explicitarem as tensões no campo da cultura, esses coletivos interrogam de um lado o peso da cultura nos processos formadores, nas motivações da ação humana e sobretudo interrogam concepções **homogeneizadoras de educação-integração-racionalização, construção do sujeito universal**, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógico. (Arroyo, 2003, p. 40),

Nesta afirmação a universalidade é tomada como homogeneidade e o pensamento racional é concebido como instrumento de colonização do povo. Neste sentido, de acordo com Arroyo, a escola “em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e devida adere a visões cientificistas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não-formal” (ARROYO, 2003, p. 40).

Sem buscar a historicidade da questão, a argumentação limita-se à aparência dos fatos e todo o conteúdo que se pretende objetivo é tomado como neutro e de índole colonialista. Ora, no século XIX e inícios do século XX, o modelo hegemônico de educação que se queria neutro já era profundamente criticado. O que dizer da proposta de formação humana omnilateral de caráter crítico formulada por gerações de teóricos e educadores revolucionários, os quais, em nenhum momento, associavam a objetividade à neutralidade? Marx, Engels, Gramsci, Lenin, Lukács, Vigotski, Leontiev são algumas personalidades que tinham em suas análises a clareza do caráter universal do gênero humano e da necessidade da apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas. Quanto a isso Rosa Luxemburgo afirmava:

O proletariado nada possuindo, não pode, na sua marcha para a frente, criar uma cultura nova em folha, enquanto conservar-se nos quadros da sociedade burguesa. Tudo o que se pode fazer hoje é proteger a

cultura da burguesia contra o vandalismo da reação burguesa. (ROSA LUXEMBURGO apud BARATA, 1969: 12).

A lúcida análise de Rosa Luxemburgo se contrapõe a posições de vários intelectuais e dirigentes que, na atualidade, se reivindicam de esquerda. Em nome de uma falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural, como pondera Duarte (2010), pesquisa-se e divulga-se um ideário puramente negativo em relação à universalidade e a apropriação da riqueza humana. A hipervalorização do local, do cotidiano, das análises das singularidades deslocadas da relação com qualquer universalidade tem ganhado cada vez mais espaço no debate universitário, nas editoras, nos programas, bem como nos movimentos de lutas sociais.

3.2 A universalidade na acepção marxista

A discussão de categorias como universalidade, particularidade, singularidade é um problema antigo na filosofia. Aqui buscarei levantar elementos, desde a perspectiva do materialismo histórico, para fundamentar minha análise acerca da formação de professores e a questão da apropriação, socialização e transmissão do conhecimento em suas formas mais elaboradas e universais.

Em primeiro lugar é importante atentar ao fato de que a própria natureza apresenta elementos de universalidade. Uma lei universal na natureza é de que tudo se transforma, que tudo está em movimento.

Nos seres humanos há elementos universais que se apresentam, primeiramente, nas características biológicas gerais como a necessidade do comer, do beber, do abrigar-se, do funcionamento fisiológico e metabólico do corpo humano. Objetivamente, na esfera da **hominização**, ou seja, dos processos naturais que garantem a existência da vida dos indivíduos, a universalidade é uma verdade e uma condição material para o processo de **humanização**, isto é, das mudanças promovidas pelas mediações sócio-históricas. (LEONTIEV, 1978)

Portanto, o que determinará a universalidade do humano não é apenas o seu aspecto natural, mas sobretudo as transformações produzidas pelos seres humanos no seu processo de desenvolvimento.

Para avançar na análise do caráter universal do gênero humano e da cultura uma pergunta clássica se impõe, qual seja, o que é o homem? Partindo da tradição do

Materialismo Histórico, é preciso identificar a unidade e a diferença dos homens em relação aos outros animais. No entendimento de Marx,

O homem é imediatamente ser *natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes. (MARX 2004 a, 127)

Importante destacar que o ser humano como ente natural, tal qual os demais seres vivos, sofre influências do mundo natural, é dotado de instintos, precisa lutar pela sua sobrevivência. Contudo, é ele um ser natural *ativo*, constituído de forças naturais que impulsionam suas possibilidades e capacidades de produzir sua existência enfrentando seus carecimentos.

A fome é um carecimento natural; precisa, pois, uma natureza fora de si, um objeto fora de si, para satisfazer-se, para acalmar-se. A fome é a necessidade (bedürfnis) confessa que meu corpo tem de um objeto que está fora dele e é indispensável para a sua integração e para a sua exteriorização essencial. O sol é o *objeto* da planta, um objeto para ela imprescindível. (...) Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser natural, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo.” (2004 a, p 127).

Nesta passagem o autor trata da essência dos seres objetivos, a qual não se encontra inerente ao corpo orgânico destes. Ao afirmar que as satisfações dos carecimentos estão fora do ser, indica que estes precisam desenvolver formas efetivas para se manterem vivos e darem continuidade à sua espécie.

Mas o homem não é apenas ser natural, é ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (für sich selbst seiendes Wesen), por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo que é natural tem de *começar*, assim também o *homem* tem como seu ato de gênese a história. (...) A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 2004^a, 128).

O ato de nascimento do humano não é fruto da naturalidade da vida ou de um sopro divino, mas resultado do processo de autocriação coletiva que depende do esforço dos homens em produzir aquilo que não existe de forma natural, haja vista que “a

natureza não está nem objetiva nem subjetivamente, disponível ao ser humano de modo adequado” (MARX, 2004 a, p. 129). Os próprios sentidos naturais humanos que em um primeiro momento evolutivo são tão limitados quanto dos outros animais, também são modificados pelos atos de autocriação coletiva. De acordo com Marx (1985, p. 12): “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.” O olho humano, por exemplo, enxerga as coisas diferentes do olho bruto, animal. O cozimento, os condimentos, a diversidade de ingredientes, o uso de instrumentos para se alimentar modifica completamente os sentidos gustativos dos homens. O ouvido tonal (musical), capaz de identificar sons, melodias e harmonias, como pesquisou Leontiev (1978, cap. 3), só pode ser desenvolvido se o indivíduo passar por um processo de educação do ouvir; caso contrário, toda a beleza de uma peça musical complexa, composta por um número maior de instrumentos, acordes e de variações não passará de ruídos ininteligíveis.

As análises de Marx foram fundamentais para a superação da tradição filosófica idealista que concebia a essência humana como inerente a eles próprios ou a seres metafísicos como os deuses. A essência humana, portanto, será aquela desenvolvida pelo homem na sua história social, no intercâmbio com a natureza e os outros homens em espaço e tempo determinados, mediados pelas formas de produzir a sua existência.

Produzir os meios para a realização das necessidades torna-se a condição primeira da auto-construção do gênero humano e sua essência. Está aí a possibilidade da transição da **hominização** para a **humanização**.

Quanto a este processo, o psicólogo russo Alexis Leontiev classifica em três grandes estágios o desenvolvimento evolutivo do gênero humano. Um primeiro caracteriza-se como o de preparação biológica do homem, sendo as espécies “australopithecus” e “Pithecanthropus” os hominídeos¹⁹ de referência. Neste estágio a natureza impunha sua supremacia sobre o ser do homem limitando os hominídeos a satisfação das toscas necessidades bio-fisiológicas. Um segundo estágio que comporta uma série de grandes etapas é deflagrado no momento em que se desenvolvem formas rudimentares de produção de instrumentos de trabalho e de sociedade. No terceiro estágio a espécie Homo Sapiens se destaca no seio das culturas superiores. Neste longo período, observa-se a sofisticação do trabalho que se expressa pelo aperfeiçoamento do

¹⁹“ Para se qualificar como humano, o hominídeo tem, por assim dizer, de se justificar com obras: os critérios deixaram de ser menos biológicos e mais culturais. Não obstante, continua sendo certo que uma íntima interrelação deve existir entre a realização cultural e os dotes biológicos” (CLARK, 1962, pp. 27, 35).

uso do machado de mão, o cultivo da terra e o desenvolvimento da agricultura, bem como a caça de grandes animais. Estes e outros fatos deram margem para a compreensão e domínio pelo homem de determinadas regularidades da natureza e seu controle. (CLARK, 1962; LEONTIEV, 1978).

O processo de criação do mundo humano é realizado sob uma forma particular de atividade social a qual, além de produzir as condições necessárias para a sobrevivência da espécie humana, é capaz de fixar na humanidade e nos indivíduos o conhecimento das propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que se tem em mira. Esta atividade é o *trabalho*. “O trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – *quaisquer que sejam as formas de sociedade* -, é **necessidade natural e eterna** de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.” (MARX, 2004b, p. 65).

Nos demais animais o trabalho é inexistente. Por estarem aprisionados bio-fisicamente ao mundo natural há uma dependência direta e imediata da natureza pelo fato de sua relação com a mesma ser o de consumo imediato dos produtos por ela dados. A finalidade de sua atividade vital, portanto, limita-se ao caráter de coleta ou de caça dos produtos disponíveis inexistindo a fabricação de instrumentos. Isto impede a fixação e conservação em seus agrupamentos animais de qualquer conhecimento racional sobre a realidade circundante. Contudo, esta forma de agir no mundo não significa uma inércia das reações dos seres vivos a situações adversas que põem a prova seus instintos ou suas formas rudimentares de consciência do ambiente em que vivem. Leontiev (1978), ao estudar várias experiências com vertebrados e invertebrados, concluiu que o movimento instintivo se modifica sob a ação das condições da vida individual do animal. Portanto, não existe, estritamente falando, comportamento definitivamente fixado.

Ao contrário dos demais animais, o ser humano interpõe formas indiretas para satisfazer as suas necessidades desenvolvendo uma série de atributos que possibilitaram um salto para a criação de um mundo singular e universal a um só tempo: o mundo dos homens. (MARX, 2005). O trabalho amplia a potencialidade humana ao produzir mediações que transformam toda a realidade circundante - das necessidades primárias e mais grosseiras (comer, beber, abrigar-se) às necessidades oriundas das relações sociais

(a linguagem, por exemplo). Trabalhar²⁰ significa realizar uma mediação essencial que movimenta todo um conjunto de funções sensoriais, perceptivas, motoras, imaginativas destinadas a um fim teleologicamente determinado. Por meio do trabalho “o entorno natural, cede seu lugar a um entorno cultural, a um entorno que é o resultado da anterior atividade do trabalho que, conseqüentemente, se fizeram objetos das capacidades humanas, forças humanas.”²¹ (MARKUS, 1974 a, p. 12).

O resultado desta atividade é a ampliação das capacidades e possibilidades da autoconstrução humana o que implica *a humanização da natureza* e a *naturalização do homem*. Essa relação dialética de intercâmbio entre homem e natureza altera, consideravelmente, ambas as partes. Ao realizar a transformação objetiva da natureza (humanização da natureza), o ser humano passa por processos de transformação da sua subjetividade (Naturalização do homem), transformando o mundo circundante e criando uma realidade humanizada cujo conhecimento da realidade natural é rigorosamente necessário. Em uma passagem dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx expõe da seguinte maneira esta questão:

A história toda é a história da preparação e do desenvolvimento, para que o “homem” se torne objeto da consciência sensível e para que o carecimento do “homem enquanto homem” torne-se carecimento. A própria história é uma parte efetiva da história natural, do vir-a-ser da natureza no homem. As ciências naturais subsumirão mais tarde a ciência do homem, assim como a ciência do homem subsumirá as ciências naturais. Haverá então uma única ciência. (MARX, 1985, p. 13)

Nesta formulação, o autor reforça a existência de uma integração orgânica-universal que faz o homem adaptar, cada vez mais, suas atividades ao conjunto das leis naturais, ao mesmo tempo em que adapta a natureza às necessidades e “leis” histórico-sociais humanas. A natureza constitui-se para o homem tanto o meio de vida e alimento imediato do gênero humano, bem como a matéria, objeto e ferramenta da atividade do trabalho. Diante disso, em outro período histórico, caso sejam superadas as relações sociais de dominação, poderá ocorrer a subsunção das *ciências da natureza à ciência do homem e esta àquelas*, constituindo uma única ciência.

A atividade do trabalho gera uma série de transformações no gênero humano pelo fato de: 1º) A atividade humana não se orientar apenas para a satisfação das

²⁰ Importante desde logo não confundir trabalho com emprego ou ocupação.

²¹ “El entorno natural cede su lugar a un entorno cultural, a un entorno que es resultado de la anterior actividad trabajadora y en el que, consiguientemente, se han hecho objetos capacidades humanas, fuerzas esenciales humanas.” (Markus, 1974 a, p. 12)

necessidades imediatas, mas de buscar a realização destas necessidades. Deste modo, os instrumentos tornam-se cada vez mais complexos e aqueles que não são adequados para o uso imediato transformam-se em instrumentos que põem produzir outros instrumentos. Este processo em cadeia alarga e torna flexível o rol de possibilidades humanas criando necessidades sociais e culturais tais como a linguagem, a arte, a religião, a ciência, as relações afetivas. 2º) O trabalho acarreta não só a **apropriação dos objetos** pelo homem, mas também a **objetivação da atividade do sujeito**. (MARKUS, 1974 a) Em suma: “a relação entre os processos de objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos.” (DUARTE, 1999, p. 27).

A objetivação e apropriação de novos instrumentos e novas forças produtivas passam a transformar os modos de produção da existência, bem como todas as relações sociais. Esta dinâmica é assim sintetizada por Marx: “O moinho manual dar-nos a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista industrial (...). Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com suas relações sociais.” (2001, p. 98), Grosso modo, alguns cidadãos da polis Gregas²² elaboraram novas possibilidades de compreensão do mundo, uma literatura sofisticada, etc. Por sua vez, os Romanos se apresentavam como hábeis guerreiros, legisladores, retóricos. Mas todas as condições objetivas para a manifestação destas potencialidades coletivas e individuais estavam fundadas numa base econômica na qual havia a divisão cidade-campo, bem como a divisão entre os produtores de bens e os donos da produção. Portanto,

O que está claro é que nem a idade média podia viver do catolicismo, nem o mundo antigo, da política. Ao contrário, é a maneira como ganhavam a vida que explica porque, numa época, desempenhava o papel principal a política, e, na outra, o catolicismo. De resto, basta um pouco de conhecimento da história da república Romana para saber que sua história secreta é a história da propriedade territorial (MARX, 2004b. p. 104.)

Os processos de trabalho, mediante a relação de **objetivação e apropriação**, geram resultados para além de si mesmo e fixam-se nos produtos culturais os quais poderão ser transmitidos, abandonados, recriados. Por meio destes processos, as novas gerações não precisam recomeçar do zero a dinâmica de produção e reprodução de sua

²² Lembrar que ser cidadão na antiga Grécia era ser homem, maior de 21 anos, não ser escravo ou estrangeiro.

existência. A objetivação, portanto, pode ser entendida como *a materialização da subjetividade do homem em forma de objetos (materiais e espirituais) no seu processo de auto-criação*. Em outras palavras, ao trabalhar, a humanidade desenvolve novas capacidades e aptidões que se expressam em forma de objetos a serem apropriados pelos indivíduos fazendo deste um processo intermitente de criação de novas forças, capacidades e necessidades humanas.²³

Uma destas necessidades sociais que remetem para além do trabalho no longo e complexo processo de passagem da **hominização** à **humanização** são as objetivações na esfera da comunicação. Estas geraram uma forma bastante eficaz de transmissão e recepção das idéias, qual seja, a fala e com ela toda uma variação de linguagens e possibilidades de desenvolvimento do conhecimento. Afirma Engels (2004, p. 18): “Os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram de dizer algo uns aos outros”. Sem essa objetivação específica a reprodução da vida social humana seria impossível. Como proceder para dividir as ações de cada indivíduo no fazer de suas atividades? Como fixar no pensamento o processo de trabalho? Como transmitir as gerações o patrimônio cultural?

A linguagem é mais do que mediação para a comunicação. É ela um instrumento do conhecimento que regula o pensar, o comunicar e o realizar ações. Na linguagem encontram-se os meios de assimilação da experiência histórico-social e a expressão, em suas variadas formas, dos produtos do pensamento humano. É a “consciência prática do homem”. (Marx apud Leontiev, 1978, p. 185). Todavia, a linguagem não é o demiurgo da realidade. De acordo com Leontiev, “a comunicação é a segunda forma exterior inicial e específica do processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos humanamente elaborados.” (LEONTIEV, 1974, p. 172).

A apropriação, em sua inseparável relação com a objetivação, cria as condições e reproduz nos indivíduos as aptidões e propriedades historicamente formadas do gênero humano²⁴. Em outras palavras, a apropriação é uma mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano. Por se tratar de uma categoria que opera nos indivíduos singulares, a

²³ É preciso registrar que as objetivações e apropriações não se dão apenas quando o homem cria algo novo. O conjunto de repetições de atividades já realizadas implica, outrossim, objetivação e apropriação. O ato de repetir possibilita o aperfeiçoamento da atividade bem como gera a possibilidade de descobrir novas formas de utilização dos instrumentos e sofisticação dos mesmos. (DUARTE, 1999).

²⁴ “apropriação e objetivação não são fases pelas quais o indivíduo passa em sua formação, mas sim dois processos que constituem uma unidade.” (DUARTE, 1999, p. 154).

apropriação é realizada em diferentes níveis e de diferentes formas. Volto ao exemplo da linguagem para ilustrar a argumentação. Os homens, no interior de culturas específicas, criam seu léxico, seus sotaques, sua gramática. O indivíduo ao desenvolver formas sociais de se apropriar desta linguagem elaborará um estilo próprio de falar e escrever que é, ao mesmo tempo, igual e diferenciado do seu grupo. Igual, pois a linguagem precisa de uma estabilidade, de termos que informem precisamente as forças sociais presentes nos objetos materiais e espirituais. Tomemos a palavra caneta como exemplo. Ela é um instrumento de registro de idéias que se caracteriza por ser um “pequeno tubo em que se encaixa a pena ou a ponta com que se escreve à tinta”²⁵, portanto, independente do que o indivíduo singular julgue ser este instrumento, ele tem um significado objetivo. Portanto, ao pronunciar a palavra caneta, todos do grupo social saberão do que se trata, desde que tenham se apropriado do seu significado. Mas a fala e a escrita têm um uso diferenciado. O indivíduo singular, mediado pelas condições objetivas de sua existência (classe, cultura, etc), terá uma forma particular de se apropriar destas objetivações podendo utilizá-las de formas diversas de outros indivíduos. A criatividade no uso da linguagem pelos indivíduos materializada nos textos, nas poesias, na música, nas conversas cotidianas, nos ditos populares são exemplos de como a apropriação das objetivações podem ser ricas e variadas.²⁶

A linguagem, portanto, integra uma esfera importante da reprodução social: a **consciência**. As trocas entre os homens, promovidas pelos atos de trabalho e seu desdobramentos no plano do pensamento e da linguagem, ampliam as objetivações e suas conexões impulsionando o enriquecimento ideativo consciente da humanidade e dos indivíduos.

Em um primeiro momento esta consciência reduz-se à orientação das atividades do trabalho cuja forma de pensar restringia-se, unicamente, às resoluções de suas necessidades imediatas. O desenvolvimento dos meios de produção e o aparecimento da divisão do trabalho impulsionaram, em um segundo momento, a consciência e o pensamento para além das esferas imediatas cotidianas. As novas capacidades intelectuais humanas advindas deste processo se expressam na forma de conhecimento científico, de necessidades estéticas, da filosofia e toda uma ordem de produções

²⁵ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

²⁶ Estas exemplificações mais simples não expressam, em profundidade, a complexa relação entre apropriação e objetivação estudada de forma rigorosa por Leontiev (1978, 1972); Markus (1974^a, 1974b); Duarte (1999).

teóricas que se constituíram como bases para o desenvolvimento da universalidade do gênero humano.

Se por um lado ampliaram-se as capacidades materiais e intelectuais na trajetória do desenvolvimento humano. Por outro, as relações sociais de dominação advindas da divisão social do trabalho e sua expressão na sociedade de classes, têm impedido a apropriação das objetivações do gênero humano pelos indivíduos singulares de forma universalizada.

3.3 Universalidade e sociedade de classes

Enquanto as forças produtivas estão pouco desenvolvidas e os homens se enfrentam contra as forças da natureza pouco alteradas, o trabalho tem um caráter imediatamente coletivo e a consciência se limita a esta imediatez. A divisão do trabalho ali existente é uma forma de suprir as necessidades vitais imediatas do grupo. Marx (2004 a, p. 405 a 414), analisando a divisão do trabalho nas comunidades indianas sob o modo asiático de produção, considera que nessas comunidades primitivas os indivíduos desempenham suas funções fundamentadas na posse comum da terra, na união direta entre agricultura e ofícios e numa inalterada divisão do trabalho. Os produtos oriundos dessa organização do trabalho são destinados ao consumo próprio da comunidade. O excedente da produção, apenas ele, se transformava em mercadoria após a entrega de certos produtos ao Estado como renda. No interior dessas comunidades uma série de ofícios eram criados a partir das necessidades desenvolvidas pelas novas objetivações. Desse modo, junto aos trabalhadores do campo haverá aqueles responsáveis pela coleta de impostos, organização da justiça, da contabilidade, da segurança das fronteiras, do culto religioso (o brâmane), o mestre-escola, o ferreiro, o oleiro, o lavador de roupas, etc., todos sustentados pela comunidade que em seu conjunto organiza uma divisão planejada do trabalho com uma rígida lei reguladora das atividades as quais eram tomadas como leis naturais.

Na idade média as corporações de ofício e suas rígidas leis cumpriam a função social de proteger produtos e impedir a entrada do capital mercantil. “O comerciante podia comprar todas as mercadorias, mas não o trabalho como mercadoria. Só era tolerado como distribuidor dos produtos dos artesãos” (MARX, 2004 a, p. 414). Essas regulações impediram por um bom tempo a separação do trabalhador de seus meios de produção e a transfiguração desses em capital. Desse modo, conclui Marx: “Enquanto a divisão social do trabalho, quer se processe ou não através da troca de mercadorias, é

inerente às mais diversas formações econômicas da sociedade, a divisão do trabalho na manufatura é uma criação específica do modo de produção capitalista.” (2004 a, p. 414)

A manufatura intensifica a divisão social do trabalho e com ele a fragmentação e a separação do trabalhador de seus meios de trabalho. A parcialização e especialização do trabalho aprofundaram a separação entre trabalho manual e intelectual impactando, inclusive, no desenvolvimento intelectual dos trabalhadores. Quanto a isso, afirma Marx:

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes (aos trabalhadores) as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, em que o capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador reduzindo-o a uma fração de si mesmo e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital. (Marx, 2004b, p. 416.)

Forçar a unilateralidade da produção material e da produção intelectual, afastar os trabalhadores da riqueza material e espiritual humana, torná-los acessórios da oficina do capitalista foram condições decisivas para o desenvolvimento desta sociabilidade.

Um destaque deve ser dado ao papel da ciência. A compreensão e explicação racional dos fenômenos naturais exigidas pela produção manufatureira e maquinofatureira possibilitaram o desenvolvimento da ciência para a aplicação mais precisa de técnicas que resolvessem o problema da produção de mercadorias e da extração de mais-valia. É neste período que se pode falar em tecnologia, ou seja, da fusão entre ciência e técnica na busca de soluções produtivas que substituíssem a rotina empírica pela aplicação consciente da natureza (MARX, 2004b)

Ao tempo em que parte da sociedade conhecia com mais objetividade a natureza e avançava no conhecimento da economia e da sociedade, a esmagadora maioria dos indivíduos era apartada deste saber. A produção científica e tecnológica apartava-se do trabalhador e este conhecimento tornava-se uma força coadjuvante na subjugação do trabalho ao capital. A afirmação a seguir de um senador Francês de nome G. Garnier é esclarecedora quanto a isso:

Como todas as outras divisões do trabalho a que existe entre o trabalho manual e o trabalho intelectual se torna mais acentuada e mais evidente à medida que a sociedade se torna mais rica. Como qualquer outra divisão do trabalho, esta é a consequência de progressos passados e causa de progressos futuros . (...) Deve então o governo contrariar essa divisão e retardar sua marcha natural? Deve empregar uma parte da receita pública para confundir e misturar duas

espécies de trabalho que tendem por si mesmas a se separar?
(GARNIER apud MARX, 2004b, p. 418)

A divisão do trabalho na manufatura e na indústria moderna continuou a limitar o desenvolvimento intelectual das massas em relação à compreensão da realidade para além das esferas da vida cotidiana. As relações sociais estabelecidas nestas etapas históricas apartaram os operários do conhecimento teórico, portanto, das possibilidades de análise e atuação na realidade natural e histórico-social para além da cotidianidade, o que fica expresso no trecho a seguir:

A ignorância é a mãe de indústria e da superstição. O raciocínio e a imaginação estão sujeitos a erros; mas é independente de ambos um modo habitual de mover a mão ou o pé. Por isso, as manufaturas prosperam mais onde mais se dispensa o espírito e onde a manufatura pode (...) ser considerada uma máquina cujas partes são os seres humanos. (A. Fergusson apud Marx, 2004b, p. 417)²⁷

Portanto, a prosperidade do capitalista e sua manufatura se fundamentaram à custa da ignorância e decadência dos trabalhadores.

Com a introdução de máquinas mais sofisticadas no processo de produção a idéia de manter o trabalhador na ignorância total foi superada. Não se tratava, obviamente, de garantir uma formação rica e universal aos trabalhadores, ao contrário, esta formação era restrita ao trabalho para garantir a versatilidade do trabalhador, a fluidez das funções para atender a nova demanda. “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” (MARX, 2004b, p. 552).

Parcelas da burguesia reconheciam que para o trabalho industrial se fazia necessário substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo integralmente desenvolvido em sintonia com as mudanças das técnicas de produção. Não por acaso, as escolas técnicas e agrônômicas são expressões desse processo de transformação que se desenvolveram na base da indústria moderna o que revela a necessidade mesma do capital se desenvolver por meio da ampliação da tecnologia. Este desenvolvimento tecnológico, por sua vez, exigia dos operários a apropriação de conhecimentos - mínimos e operativos - para fazer funcionar máquinas. Quanto a isso:

²⁷ Na atualidade, fala-se da necessidade de “educação” do povo para a cidadania, para a empregabilidade, para a cooperação, o trabalho criativo, o aprender a aprender, cuja lógica, no entanto, permanece a mesma: subdividir o ser humano, manter as massas sem o acesso ao que de mais avançado exista na ciência, na filosofia e nas artes e rechaçar as teorias sociais de caráter histórico-social materialista para a explicação da realidade objetiva.

(...) Não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato “sapateiro, não passes do sapato”, tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor; o barbeiro Arkwright, o tear; o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor. (MARX, 2004b, p. 553)

No primeiro momento da sua reflexão, Marx reconhece que uma verdadeira apropriação pelos trabalhadores do que há de mais avançado na aprendizagem da ciência e da tecnologia, só será plenamente alcançado com a tomada do poder político pela classe trabalhadora. Só assim a verdadeira articulação entre teoria e prática será uma realidade na escola dos trabalhadores. Afinal, o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e universais é obliterado pelas condições econômicas dos trabalhadores e pela forma capitalista de produção. Na sequência de sua afirmação, ele destaca o movimento das contradições impulsionando possibilidades de construção de novas formas históricas a partir dos avanços alcançados nas formas atuais. Foi a forma histórica capitalista, portanto, quem rompeu com uma visão mística e misteriosa em relação ao processo social de produção abrindo margem tanto para a compreensão científica de suas relações sociais e sua superação, quanto para o desenvolvimento da criatividade humana ultrapassar os limites locais.

Como se pode ver, o desenvolvimento das forças produtivas e os sinais de incontrolabilidade do capital, abriram as possibilidades de uma produção autônoma dos indivíduos de forma relativamente isolada e não regulada por vínculos meramente comunitários que foram construídas por intermédio das relações sociais de dominação e exploração capitalistas.

Esse processo conduziu as ciências e a arte à formas cada vez mais sofisticadas tendendo a se desenvolverem quantitativa e qualitativamente no interior da sociedade capitalista. O grande avanço do conhecimento acerca da natureza é ampliado mediante as necessidades inerentes ao novo modo de produção e reprodução da existência que tem o valor de troca como mediação das relações sociais e o dinheiro como representante abstrato, unilateral e universal destas relações.

Com a sociedade burguesa emergiu a possibilidade de universalização da cultura, isto é, da riqueza humana material e intelectual, sob relações sociais mediadas pela alienação²⁸. Um caráter cosmopolita à produção e ao consumo foram impressos como marcas impulsionadoras da deflagração de uma nova fase na história da humanidade na qual,

as velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente (...) Em lugar do antigo isolamento de regiões nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. **E isso se refere tanto à produção material quanto à produção intelectual.** As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX & ENGELS, 2008, p. 16.) (Grifos meus)

Antes da sociedade burguesa não havia indivíduos livres, tampouco cultura universal. É o capitalismo quem destrói a comunidade natural e cria possibilidades de liberdade do gênero humano sobre a exploração do trabalhador e da natureza. A universalização das relações de mercado criou relações sociais que ultrapassaram limites postos pelas comunidades locais, mas intensificou ou recriou formas de trabalho degradante nas minas, nas manufaturas, na indústria nascente.

Este amplo desenvolvimento da indústria acompanhado de todo um aparato tecnológico e científico, tendo em países da Europa seu centro irradiador, consolidou o capitalismo como sistema universal com base no monopólio dos mercados engendrando uma nova etapa no seu desenvolvimento: a fase imperialista do sistema do capital.

3.4 O imperialismo e os entraves para o desenvolvimento da universalidade livre e multilateral do gênero humano.

No início do século XX, Lenin (1982) ao analisar o desenvolvimento do capitalismo chegou à conclusão que este modo de produção havia entrado em uma nova e última

²⁸ A discussão dessa categoria careceria de um espaço maior. Para os fins desse trabalho apenas indicarei o conceito de alienação como o fenômeno histórico que faz com que os produtos sociais criados pela atividade vital humana no interior das relações globais entre os indivíduos fujam do seu controle e se tornem forças estranhas. Estas se colocam acima da capacidade dos indivíduos de compreenderem que aqueles produtos sociais (materiais e intelectuais) não são mais do que criações originárias do trabalho humano; da produção social e histórica consciente dos homens.

Importante destacar que a alienação não é um fenômeno cuja origem está na consciência; tampouco um fenômeno inerente à dinâmica entre objetivação e apropriação no processo de desenvolvimento do gênero humano e dos indivíduos singulares. O fundamento da alienação encontra-se no trabalho, portanto no âmbito da produção econômica da existência da vida humana mediada pela propriedade privada/divisão social do trabalho que aliena o homem daquilo que ele criou: suas forças essenciais objetivadas imprimidas nos produtos materiais e intelectuais.

etapa de seu desenvolvimento a qual denominou de *Imperialismo* ou o *fase superior do capitalismo*. Este seria o último estágio alcançado por este modo de produção no qual o mundo inteiro é objeto de uma partilha total entre as principais potências imperialistas e seus conglomerados de cartéis e trustes. Porém, este estágio superior é entendido por LENIN como aquele do “parasitismo” e da “putrefação”.

Naquela obra, LENIN analisa as particularidades do Imperialismo o que alarga e aprofunda a compreensão do capitalismo e a confirmação de sua universalidade. Ele identifica as suas origens como desdobramento do desenvolvimento da livre concorrência capitalista a qual, em certo grau de desenvolvimento do sistema, começa a se transformar em sua antítese. A ampliação e concentração da produção de mercadorias por meio da maquinaria exigiam a busca de novos mercados e a eliminação de empecilhos, leia-se concorrentes, para a reprodução do capital na busca pela obtenção de lucros e extração da mais-valia.

Além da produção industrial, o setor financeiro foi fundamental para a consolidação da prática do monopólio. O aumento dos lucros da indústria impulsionou, concomitantemente, a fusão do setor industrial ao financeiro. Os bancos deixavam de ser modestos intermediadores de pagamentos para se tornarem poderosos grupos capitalista dispendo da quase totalidade do capital-dinheiro. Isto lhes dava a possibilidade de controlar a vida financeira dos capitalistas, dos governos (da sociedade civil como um todo). Os estabelecimentos financeiros adquiriram caráter universal no século XX demarcando “o ponto de partida de viragem em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, em que o domínio do capital financeiro substituiu o domínio do capital em geral.” (LENIN, 1982, p. 45). Os traços fundamentais desta fase imperialista são, portanto: a) o monopólio; b) a fusão do capital bancário com o capital industrial criando oligarquias financeiras; c) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, que adquire uma importância particularmente grande; d) Partilha do mundo por associações internacionais, monopólios de capitalista; e) Partilha de regiões menos desenvolvidas do planeta por países imperialistas.²⁹ (LENIN, 1982)

²⁹ Análises sobre a questão encontram-se, dentre outros autores, em Ianni (1976); Hobsbawm (1988). Hobsbawm (1988) chama a atenção ao “fato óbvio, que ninguém teria negado nos anos 1890, de que a divisão do globo tinha uma dimensão econômica. Demonstrá-lo não é explicar tudo sobre o período do imperialismo. O desenvolvimento econômico não é uma espécie de ventríloquo com o resto da história como seu boneco. Porém, nem a política atual no Oriente Médio, que está longe de ser explicável apenas em termos econômicos, pode ser discutida realisticamente sem levar em conta o petróleo.” (95)

Esse estágio marca o início da decomposição do sistema capitalista que só pode sobreviver, segundo LENIN, graças a duas condições principais: o apoio das direções operárias cooptadas pela classe burguesa e a outra condição é a guerra, a qual se liga a estratégia da economia capitalista da economia armamentista. Isto se confirma nos fatos históricos das duas grandes guerras mundiais, no acirramento de conflitos étnicos, golpes civil-militares, várias guerras civis e ocupações de nações soberanas, assim como o combate universal aos movimentos de lutas sociais.

Mészáros (2006) infere que na atualidade o capitalismo vivencia uma etapa de *Imperialismo global hegemônico* tendo no imperialismo Norte Americano o seu eixo articulador. De acordo com Mészáros (2006, p 41),

A competição entre grupos e empresas gigantescas e seus governos tem um importante elemento limitante: o enorme poder dos Estados Unidos, que tendem perigosamente a assumir o papel do Estado do sistema do capital em si, submetendo, por todos os meios ao seu alcance, todas as potências rivais.

Daqui pode-se inferir que todas as tentativas passadas, desde as ligas das nações nos anos 1910 à criação da ONU em 1948 em constituir um “governo mundial” se deu por fracassada mediante a força gigantesca do capital e do poderio das grandes potências, em especial os Estados Unidos. Deste modo, toda a retórica de um mundo policêntrico onde sejam reconhecidas as diversidades, os direitos humanos, o direito das minorias e a democracia é totalmente abandonada quando determinadas questões afetam os interesses do Imperialismo Norte Americano que não hesita em usar a força militar para resolvê-los³⁰. Isto não significa êxito pleno dos objetivos desta nação, tampouco a inexistência reações de vários matizes como foi o caso da derrota Norte Americana na Guerra do Vietnã, a vitória da Revolução Cubana em 1959 e mais recentemente o ataque às torres gêmeas do “World Trade Center” em Nova York no dia 11 de setembro de 2001. Estes e outros fatos servem de justificativa para a ampliação das despesas com armamentos para enfrentar os inimigos insurgentes como foram os comunistas na época da guerra fria e como são os “terroristas” na atualidade.

A elevação das despesas militares no mundo confirma a análise de LENIN da necessidade da guerra para a reprodução e sobrevivência do capitalismo em sua fase de putrefação. Estas despesas atingiram, em escala mundial, no ano de 2008 um total de

³⁰ Um dado que deve ser considerado é da existência de bases militares norte americanas em 69 países, segundo Mészáros (2006).

1,464 trilhão de dólares. Em grande medida, estas cifras são fruto da introdução da idéia de uma guerra ao terror o que conduziu inúmeros países a encararem seus problemas através de uma perspectiva militarizada. Desde o ano 2000 a despesa anual global do Departamento de Defesa dos Estados Unidos mais que dobrou, passando de 294 bilhões de dólares para 675 bilhões no ano de 2008. Todo este arsenal de guerra é financiado, sobretudo, por créditos excepcionais e por empréstimos que deterioram as finanças públicas estadunidenses. Em oito anos, o país passou de um excedente financeiro de 236 bilhões de dólares em 2001 para um déficit de 407 bilhões em 2009. (A VERDADE, 2009). Em suma, o caminho da guerra apresenta-se como resposta do imperialismo para a solução de suas contradições.

Além do poderio imperialista militar, a ação no plano da consciência dos indivíduos é fundamental para a manutenção da ordem mundial do sistema da propriedade privada dos meios de produção. Não por acaso a cultura imperialista se apresenta com força total no século XX.

O capitalismo como modo de produção material e intelectual precisa elaborar e divulgar idéias e doutrinas, bem como operar com valores próprios sem os quais ele não pode existir. Estudando a indústria cultural imperialista, Ianni (1976) inferiu que esta indústria desenvolve um processo de produção e comercialização de mercadorias culturais de apelo universal. Estes produtos, no entanto, só se concretizam como mercadorias quando objetivadas em palavras, imagens e sons que se desdobram tanto no segmento dos produtos da *cultura material* (livros, cinema, revistas), quanto nos *sistemas de comunicação, propaganda e ensino*.

A indústria cultural é parte vital das relações imperialistas e precisa manipular, sob as mais variadas formas, as pessoas e classes sociais. Para realizar esse processo,

Integra elementos da cultura espiritual e material que podem ser distinguidos da seguinte maneira: a) idéias, noções, valores, princípios, categorias, doutrinas, teorias; b) palavras, imagens, cores, sons; c) livro, jornal, revista, rádio, televisão, filme, Xerox; d) empresa, estabelecimento, conglomerado, organização; e) sistemas de comunicação, ensino e propaganda; f) técnicas de informação, processamento de dados, tomada de decisões e implementação; g) força de trabalho, capital, tecnologia, divisão do trabalho social. (IANNI, 1976, p. 59)

Bilhões de dólares são investidos na produção de desejos e imagens no intuito de promover a mundialização de fetiches e idéias obedecendo à determinação universal do modo do capital organizar a vida. Uma particularidade destes investimentos são as

“think thanks”³¹. Nestes grupos de discussão financiados por fundações capitalistas como a fundação John Olin, ou a Fundação Rockefeller, são recrutados ou compram-se serviços de intelectuais para que trabalhem na elaboração de argumentações e ideologias na defesa do sistema capitalista. De acordo com Serac (2007), a fundação John Olin, capitalista do setor químico, financiou de 1982 e 2005 uma série de programas num montante oficial de 370 milhões de dólares. Um de seus resultados foi a elaboração do “projeto para um novo século estadunidense” no ano de 2000. Neste texto se “definia, depois do desabamento da URSS, as tarefas de política internacional do Pentágono, a fim de assegurar a ‘liderança global’ do planeta.” (SERAC, 2007, p. 57)

Em maio de 1996, sob o patrocínio da mesma fundação John Olin, ocorreu um seminário cujo tema versou sobre as grandes revoluções no mundo tendo como expositores: François Furet, que abordou a revolução francesa; Martin Malia, (Revolução Russa); Francis Fukuyama que ficou famoso por sua tese do “fim da história”. Um dos produtos deste seminário foi a divulgação de uma análise revisionista do processo revolucionário Russo. O livro de François Furet intitulado “O passado de uma ilusão. Ensaio sobre a idéia comunista do século 20” foi um marco deste momento. Este texto pretendia

em primeiro lugar, comparar a URSS com os estados nazistas e fascistas, deixando de lado suas bases sociais, violentamente contraditórias com esta idéia; em segundo lugar, fazer de Lenin e dos bolcheviques os fundadores do regime policial Stalinista (“a violência pura erigida por Lenin em um sistema de governo); em terceiro lugar, depois dessas trucagens, falsificações e invenções, Furet nega a existência de sociedades de classes e instala um mundo maniqueísta, ao modo do Pentágono: de um lado, a Democracia (“ocidental”, é óbvio), e, de outro, os totalitarismos e terrorismo – bolchevismo e nazismo. (SERAC, 2007, p. 58-59)

No texto de Furet se criminaliza o Marxismo e a URSS, reafirma-se o fim da história e a inexistência da luta de classes num verdadeiro atentado à objetividade e aos processos históricos. O trabalho de Furet é completado em 1997 quando seus discípulos publicam “O Livro Negro do Comunismo: Crimes, Terror e Repressão”. Importante destacar que desde 2003, na França, o conhecimento dos fatos da história da Revolução Russa desapareceu dos programas do ensino secundário³² e está ausente dos cursos de história da maioria das universidades francesas. Deste modo, por determinação do

³¹ Think thanks são grupos de discussão de idéias impulsionados pela direita dos Estados Unidos. Sua tradução literal é “caixa de idéias”.

³² A exceção das séries L e ES – uma espécie de pós-médio em humanidade no qual há uma minoria de estudantes. (SERAC, 2007)

programa oficial do ministério da educação francês, aos jovens daquele país são negados conteúdos fundamentais para a compreensão da história da humanidade o que implica a tentativa de sepultamento e a distorção do significado de uma revolução cujo objetivo era a superação do modo do capital organizar a vida para que se concretize a emancipação humana. (SERAC, 2007)

O marketing e a propaganda são outros elementos a serem destacados no Imperialismo Hegemônico Global. O sistema de signos presentes nas propagandas, nas vitrines, nas estratégias de marketing ampliam a capacidade fetichista da mercadoria nas relações sociais capitalistas em tempos contemporâneos.

Por meio da análise minuciosa do processo de produção do capital, Marx (2004b) chegou à conclusão de que a mercadoria torna-se um fetiche, adquirindo vida própria e exercendo um poder místico sobre os homens submetidos às relações capitalistas. Ao desenvolver a categoria “fetichismo da mercadoria”, este filósofo desvendou o mistério “fantasmagórico” inerente à mercadoria e sua influência na consciência e na ação dos homens. Como valor de uso, observa Marx, ela não tem nenhum mistério pelo fato de ser resultado da objetivação do trabalho humano, portanto, produto das relações sociais humanas. Mas ao se revelar mercadoria, produto com valor de troca, o objeto passa a assumir características místicas dotadas de vida própria sob a **aparência** de relação entre coisas e não como fruto de relações entre homens. Neste sentido, os produtos parecem dotados de vida própria aos olhos humanos, assim como são os anjos, os santos, os deuses para os que neles acreditam. A este fenômeno Marx (2004b) chamou de fetichismo cujo fundamento se encontra no encobrimento das características sociais do próprio trabalho do homem e na aparente relação autônoma entre coisas que passa a ser mediada por uma *mercadoria especial*, unilateral e universal: o dinheiro.³³

Na sociedade capitalista o fetiche da mercadoria se estende para outras esferas do mundo dos homens como a família, o indivíduo, a educação, a política, o direito, etc. Em todos os âmbitos da reprodução da sociedade a perspectiva parcializada, fragmentada assume formas aparentemente autônomas cujas supostas soluções de problemas se dão, também, de modo parcializado e fragmentado. Um discurso muito comum é o da educação como panacéia para o problema do desemprego e do “desenvolvimento”. Esta é uma típica digressão fetichista. A educação aparece aqui

³³ Para mais detalhes sobre estas relações ver Marx (2004b – capítulo 1).

como se fosse a principal – e muitas vezes a única - causa e solução da situação de pobreza dos trabalhadores e do pouco desenvolvimento das nações.

Na atualidade a fragmentação e o fetichismo se apresentam em graus cada vez mais acentuados. No âmbito da produção de mercadorias e da extração de mais-valia constata-se um deslocamento da produção. O caráter cada vez mais global do imperialismo descentraliza a confecção das mercadorias fazendo com que a fabricação de peças de computadores, de automóveis, de calçados, recebam componentes de várias partes do globo parcializando a produção. Os efeitos desta forma atual de produção - já bastante estudada pela sociologia do trabalho - se expressam na subcontratação, enfraquecimento dos sindicatos, fim das linhas de montagem, exploração do trabalhador em escala mundial.

Concordo com Ortiz (2000), ao formular que este movimento de deslocamento não se resume apenas à produção de produtos compostos, mas está na base da formação de uma *cultura internacional-popular* cujo sustentáculo é o mercado consumidor para além das fronteiras nacionais, o que caracteriza uma cultura global de consumo. Vários são os indícios deste fato: o inglês como língua popular universal, as marcas corporativas como a McDonalds, Nike, Coca-Cola, a música pop, o cinema, a programação da TV e tantos outros produtos e artifícios que fazem desta uma cultura internacional.

O século XX marca o período da efemeridade e velocidade da reprodução do capital e da sociedade burguesa. A supremacia do trabalho morto sobre o trabalho vivo demarca o império do supérfluo, do utilitário, do fugaz. Lipovetsky (1989), analisando a moda como signo das transformações que caracterizam as rápidas transformações na sociedade moderna afirma que vivemos no império do efêmero:

A sociedade centrada na expansão das necessidades é, antes de tudo, aquela que reordena a produção e o consumo de massa sob a lei da obsolescência, da sedução e da diversificação, aquela que faz passar o econômico para a órbita da forma da moda (...) A ordem burocrático-estética comanda a economia do consumo agora reorganizada pela sedução e pelo desuso acelerado.” (LIPOVETSKY, 1989, p. 159)

Estas características incorporam-se, com menor ou maior intensidade, de forma direta ou indireta, ao estilo de vida dos indivíduos em todo o planeta, inclusive em continentes pauperizados como a África, a América Latina e a Ásia que sofreram impactos violentos do imperialismo, seja por meio da invasão dos produtos e modismos,

seja pelas ocupações militares de seus territórios e a imposição de dívidas a estes países que estrangulam as condições de vida nestes continentes.

Deste modo, contraditoriamente ao consumo e apropriação da riqueza material e espiritual, outro lado da produção capitalista aparece. Dados da ONU e da OMC (apud DIOP, 2006) dão conta que na África Subsaariana, cuja população é de 840 milhões de habitantes (14% da população mundial), o rendimento médio anual, por habitante, é de 600 dólares. 323 milhões vivem com menos de um dólar por dia. Todos os países africanos estão na zona média ou fraca do índice de desenvolvimento humano (IDH). Das 14 milhões de pessoas no planeta que sofreram de uma co-infecção tuberculose/HIV: 70% delas vivem na África. A África é o continente com a maior predominância de trabalho infantil: 41% das crianças, dos 5 aos 14 anos. A dívida externa traz consequências trágicas ao continente. Segundo relatório da CNUCED (Comissão das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento): “entre 1972 e 2002, a África recebeu cerca de 540 bilhões de dólares em empréstimos. Mas, se bem que ela tenha reembolsado cerca de 550 bilhões de dólares para pagar a dívida e os juros, no final de 2002 ainda tinha uma dívida de 295 bilhões de dólares.” (Apud DIOP, 2006, p. 112). Caso levantássemos dados da América Latina, do Brasil veríamos números também bastante preocupantes. Os dados aqui apresentados expressam os indícios de barbárie neste início de século XXI. A contradição entre a riqueza das objetivações humanas e a apropriação parcial ou não apropriação das mesmas pelos indivíduos denota o caráter alienado da sociabilidade impedindo que a universalidade livre e multilateral do Gênero humano e dos indivíduos seja desenvolvida.

A apreensão pelo pensamento deste processo de humanização e alienação universal muitas vezes é prejudicado pela ausência de reflexões e investigações que cindem o desenvolvimento histórico-social **universal/geral** das **particularidades** e **singularidades** que se expressam no mundo dos homens. Segundo Lukács,

Se não distinguirmos, pelo menos em certa medida, estas categorias, se não as delimitarmos reciprocamente e não adquirirmos certo conhecimento da mútua superação de uma na outra, ser-nos-á impossível orientarmo-nos na realidade, ser-nos-á impossível uma práxis, mesmo no sentido mais cotidiano da palavra. (1978, p. 5).

Distinguir estas categorias e suas relações no plano da realidade e do pensamento significa compreendê-las como algo concreto, isto é, como uma rica totalidade composta de múltiplas determinações e relações diversas que se influenciam

e se superam mutuamente. Lukács ao fazer a ponderação de que os homens pensam e agem mediados por graus de compreensão diferenciados acerca da relação universal, particular e singular, se contrapõe a concepções unilaterais de análise da realidade. Estas tendem a autonomizar estas categorias, a exemplo das chamadas “pesquisas qualitativas”³⁴, as quais inferem que lançar mão da categoria totalidade ou universalidade implica negligenciar a singularidade. LENIN, ao analisar a relação entre universal e singular, que pode ser estendida ao particular, ponderou:

Os opostos (o singular se opõe ao universal) são idênticos: o singular só existe na ligação que conduz ao universal. O universal só existe no singular através do singular. Todas as coisas singulares são (de um ou outro modo) universais. Cada coisa universal é uma parte, ou um lado, ou a essência do singular. Qualquer universal abarca apenas aproximativamente todos os objetos singulares. Qualquer elemento singular só entra incompletamente no universal. E assim por diante. (LENIN apud LUKÁCS, 1978, p. 6)

Nesta análise, elimina-se qualquer possibilidade de autonomização do singular em relação ao universal e deste em relação àquele. O caráter dinâmico desta relação e de como um pólo se interconecta e se supera no outro informa uma dialética materialista entre partes e todo. Esse movimento dialético entre o singular e o universal precisa ser corretamente reproduzido pelo pensamento para que seja possível o conhecimento da realidade em sua dialética entre essência e aparência.

Daqui se conclui não haver identidade, mas sim unidade, entre o universal e o singular. Na perspectiva do método dialético, essa unidade realiza-se pela mediação do particular, como será melhor explicado na sequência deste estudo.

3.5 Aspectos sócio-filosóficos da categoria universalidade

a) A historicidade

Admitir-se o caráter universal de um determinado conhecimento não significa, de forma alguma, ignorar-se que tal universalidade é produzida pelo processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Aqueles aspectos que dão valor universal a uma produção cultural não estão em oposição ao que configura o enraizamento histórico da produção e da difusão deste conhecimento. Reconhecer-se essa unidade entre as

³⁴ De acordo com Martins (s/d), o caráter fundamentalmente descritivo das pesquisas de tipo qualitativo, com destaque a investigação do campo empírico, da natureza indutiva de seus princípios epistemológicos, da captura das experiências dos “sujeitos de pesquisa”, suas falas e olhares tendem a desembocar em uma concepção de realidade e de verdade extremamente relativistas porque perspectivais, ou seja, dependentes da perspectiva, da percepção subjetiva do sujeito pesquisado. Desta feita, para estas tendências a universalidade configura-se como unilateral e etnocêntrica.

singularidades e a universalidade do conhecimento é indispensável para que o universal não seja compreendido numa perspectiva metafísica, idealista e destacada da história.

A história é uma categoria fundamental no processo do conhecimento. A história, no sentido aqui adotado, não é concebida como uma mera sucessão de fatos no tempo, descrição de feitos heróicos ou relatos individuais e do cotidiano deslocados da universalidade da produção humana. Seguindo a conceituação de Engels e Marx tem-se que:

A história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX & ENGELS, 2007, p. 43)

Na concepção marxiana de história social, a liberdade do gênero humano torna-se mais efetiva na medida em que as gerações se apropriam do legado deixado pelas anteriores e o superem por incorporação fazendo com que as suas atividades não se limitem às necessidades imediatas. Na produção de um instrumento a ser utilizado na agricultura, por exemplo, existem processos que se interpõe entre a necessidade de alimentação e a sua satisfação. Até ser alcançada a finalidade última a que se dirigiu a atividade agrícola (a produção do alimento e seu consumo) não há a satisfação de nenhuma necessidade primária, biológica. O ato de arar a terra, plantar e colher são mediações não-imediatas destinadas ao fim último de ter o alimento pronto para o consumo. Deste conjunto de atos surgem novas necessidades de natureza social que se fazem presentes e enriquecem o mundo da cultura, isto é, do mundo da riqueza material e intelectual. (DUARTE, 2010)

Pela abordagem apresentada, a história é entendida como trajetória do processo de enriquecimento e de desenvolvimento do gênero humano. Porém, isso não implica linearidade, tampouco teleologia metafísica³⁵. As contingências ocorrem, as alternativas

³⁵ Ao analisar a história e as possibilidades do comunismo afirmava Marx & Engels: “O comunismo não é para nós um estado de coisas (Zustand) que deve ser instaurado, um Ideal para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de Comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [devem ser julgadas segundo a própria realidade efetiva. (S.M.)] resultam dos pressupostos atualmente existentes.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 38)

se impõem, as lutas e interesses em disputa impregnam o movimento das sociedades no tempo e no espaço, fazendo emergir diferentes formas, conteúdos, gestos, símbolos cujas elaborações expressam a dinâmica da produção da existência humana. Todavia, não se pode negar que há relações que condicionam tais dinâmicas e que vêm se tornando cada vez mais universais. Segundo Marx e Engels,

Quanto mais o isolamento primitivo das nacionalidades singulares é destruído pelo modo de produção desenvolvido pelo intercâmbio e pela divisão do trabalho surgida de forma natural entre as diferentes nações, tanto mais a história torna-se **história mundial**, de modo que, por exemplo, se na Inglaterra é inventada uma máquina que na Índia e na China tira o pão a inúmeros trabalhadores e subverte toda a forma de existência desses impérios, tal invenção torna-se um fato **histórico-mundial**. (MARX & ENGELS, 2007, p. 40. Grifos meus)

Os autores demonstram nesse trecho como o desenvolvimento das forças produtivas produziu a ampliação do comércio e a divisão do trabalho dilatando os contatos e as relações entre os homens em direção a uma história universal. Eles reconhecem que a universalidade produzida até aqui tem sido mediada pela unilateralidade das relações de dominação e tem, como um de seus desdobramentos, o fato de os indivíduos singulares serem submetidos a um poder que lhes é estranho, cada vez maior e mais presente na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que este poder torna-se pouco inteligível ao pensamento.

Esta análise pode ser ilustrada tomando-se a sociabilidade do capital como exemplo. A imediatividade da vivência prático-singular da maioria dos indivíduos tende a ofuscar a percepção, bem como a formulação de conceitos e juízos acerca da realidade, guiando, dessa forma, as ações dos indivíduos sem que estes tenham clareza da direção tomada. Não por acaso são investidos vultosos recursos para a sedução dos consumidores em relação às mercadorias, para a conformação da formação humana nos limites do capital e para a desqualificação do marxismo. Deste modo, a historicidade da categoria da universalidade, em seu sentido *dialético, justo e científico*, como lembra Lukács (1978), possibilita ao movimento do pensamento uma compreensão lata e bem mais próxima do movimento do real.

Contudo, nos últimos tempos, o fenômeno do “presenteísmo contínuo” tem embaraçado a análise profunda e rigorosa dos fatos presentes e dos pretéritos. (HOBSBAWM, 1995). Além disso, as abordagens subjetivistas afirmam a

impossibilidade de se conhecer a história de forma objetiva. Quanto a isso, o historiador Eric Hobsbawm formula:

Nas últimas décadas, tornou-se moda, principalmente entre pessoas que se julgam de esquerda, negar que a realidade objetiva seja acessível, uma vez que o que chamamos de “fatos” apenas existem como uma função de conceitos e problemas prévios formulados em termos dos mesmos. O passado que estudamos é só um construto de nossas mentes. Esse construto é, em princípio, tão válido quanto outro, quer possa ser apoiado pela lógica e por evidências, quer não. Na medida em que constitui parte de um sistema de crenças emocionalmente fortes, não há, por assim dizer, nenhum modo de decidir, em princípio, se o relato bíblico da criação da terra é inferior ao proposto pelas ciências naturais: apenas são diferentes. Qualquer tendência a duvidar disso é “positivismo”, e nenhum termo desqualifica mais do que estes, exceto empirismo. (HOBSBAWM, 1998, p.8)

Nesta passagem, Hobsbawm reivindica a objetividade da história e o perigo desta ser concebida como um construto das mentes dos indivíduos. A importância desta questão não se limita às contendas entre concepções historiográficas divergentes. Se o passado for considerado uma construção subjetiva, perde-se a referência para a avaliação do grau de veracidade do conhecimento histórico. Por este critério subjetivista o problema das origens e razões dos conflitos sociais, por exemplo, não ultrapassaria a perspectiva do “olhar” e das “falas” dos sujeitos, impedindo uma compreensão de conjunto do problema em foco.

Antônio Gramsci, desenvolvendo sua análise da relação entre cultura, história e revolução proletária, afirma:

Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se tanto dos privilégios como dos preconceitos e da idolatria, não se compreende por que o proletariado, que um outro elo quer juntar a essa cadeia, não deva saber como e por que e de quem tenham sido precedido, e qual a vantagem que pode tirar desse saber. (GRAMSCI apud SAVIANI, 2005, p. 60)

Aqui ele chama a atenção à necessidade do proletariado se apropriar do conhecimento produzido na história dos homens. Portanto, Gramsci defende que a apropriação do conhecimento histórico universal é uma das condições para o avanço da luta dos trabalhadores, na medida em que a posse da objetividade do conhecimento e da compreensão da realidade, favorecerá a construção de caminhos mais sólidos para a revolução.

b) A objetividade

A noção de universalidade e objetividade muitas vezes é tomada como sinônimo de neutralidade e aistoricidade. Esta perspectiva remonta à decadência do pensamento burguês na filosofia e nas ciências humanas.

Antes de desenvolver a questão em foco é preciso deixar claro que não é o fato de o escritor pertencer a uma determinada classe social que o fará elaborar uma melhor ou pior ciência. “O ponto de vista burguês não era entre os clássicos e vulgares uma submissão deliberada e servil de certos privilégios, mas uma visão social de mundo que orienta, inspira e estrutura – conscientemente ou não – o conjunto de seu pensamento.” (LOWY, 1987, p. 102)

O esforço por negar a universalidade e a objetividade do conhecimento ao conjunto dos indivíduos configura-se como necessidade histórica da burguesia para perpetuar-se enquanto classe dominante, embora, em tempos pretéritos, como analisei anteriormente, a defesa do conhecimento objetivo tenha sido fundamental para sua atividade revolucionária. Explicando melhor: Antes de se tornar classe dominante, nos idos do século XVI a XVIII, a burguesia precisava do conhecimento objetivo para superar a visão mística que sustentava o antigo regime absolutista de forte influência da Igreja Católica Apostólica Romana. Conhecer objetivamente a sociedade, a natureza, a economia, era essencial para a orientação das atividades práticas no combate ao misticismo, ao subjetivismo e impressionismo da época que atrapalhavam, sobretudo, a tomada do poder político. Não por acaso, a revolução científica no século XVII e o movimento iluminista no século XVIII tiveram um forte apoio burguês. Contudo, ao se consolidar como classe dominante universal, essa mesma classe concebia como um perigo a seus interesses o acesso ao conhecimento racional, objetivo e universal aos trabalhadores, porque revolucionário. Ao povo as migalhas e poucos rudimentos do conhecimento teórico a fim de manter a “arraia miúda” nos limites do seu saber cotidiano e localizado.

Neste contexto, a teoria positivista começa a ocupar espaço como teoria explicativa e justificativa do novo momento histórico. Em uma primeira fase, tendo em Condorcet e Saint-Simon seus principais formuladores, o positivismo propunha um ideal de ciência neutra, imune aos interesses das paixões, pois aqueles pensadores tinham em mente a busca da emancipação do conhecimento social dos dogmas imutáveis da doutrina social e da política feudal ainda presente à época. A intenção,

portanto, era de contestação aos padrões da época por meio da ciência e em direção a emancipação dos homens. (LOWY, 1987).

Este discurso, no entanto, já apresentava contrastes com a nova conjuntura do sistema do capital. Não por acaso, o método positivo de August Comte e Durkheim atenderá as expectativas hegemônicas, afinal, “o método positivo visa, assim, afastar a ameaça que representam as idéias negativas, críticas, anárquicas, dissolventes e subversivas da filosofia do iluminismo e do socialismo utópico.” (LOWY, 1987 p. 23)

O Positivismo apresenta alguns princípios que podem ser assim sintetizados: a) a sociedade é regida por leis naturais; b) A sociedade deve ser estudada utilizando-se os mesmos métodos e processos da ciência natural; c) As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação casual dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias. (Ibidem).

Do exposto verifica-se que identificar universalidade e objetividade como sinônimas de neutralidade é uma falsa associação. Segundo o professor Saviani, “a questão da **neutralidade** ou da não-neutralidade é uma questão **ideológica**, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a **objetividade** (ou não-objetividade) é uma questão **gnosiológica**, isto é diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.” (SAVIANI, 2005, p. 57. Grifos meus)

Certamente não existe conhecimento desinteressado, portanto a neutralidade é impossível. Por outro lado, o fato do conhecimento ser sempre interessado não impede de buscar a sua objetividade. Marx reconhecia este princípio e fazia, inclusive, a defesa dos clássicos do pensamento burguês, dentre eles os da economia política. No mesmo sentido, ele criticava duramente os pensadores “vulgares” por serem apologistas da ordem vigente e distorcerem as possibilidades de explicação da realidade de forma objetiva. Em relação a isto afirmava o filósofo alemão em relação a degradação do pensamento objetivo e crítico:

Não interessa mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética. (MARX, 2004b, 24)

Nesta passagem há elementos que apontam para a desmistificação da identificação entre objetividade e neutralidade. Em primeiro lugar, “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. (SAVIANI, 2005, p. 57-58). Independentemente dos juízos pessoais ou de interesses particulares de etnias, classe, movimentos sociais e políticos há conhecimentos que ultrapassam tais dimensões e dão conta de explicar fatos ou relações que estão fora do círculo de percepção ou daquilo que os indivíduos julgam ser ou não verdadeiro. As leis da natureza, por exemplo, são objetivas, embora o homem interfira e as utilize para o seu desenvolvimento. Do mesmo modo há leis que regem a sociedade capitalista embora o conhecimento daquelas, ainda que seja contra os interesses da burguesia, tem validade também para ela. (Ibidem).

Como se pode ver, o conhecimento objetivo, longe de ser algo arbitrário ou neutro, é sempre relativa à realidade e seus fenômenos. Portanto, buscar a objetividade diz respeito a “explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais” (FRIGOTTO, 1994, p. 30).

A objetividade, contudo, não se restringe a seu aspecto material. Newton Duarte, apoiando-se na obra do Filósofo Russo Ilyenkov, defende a tese de que “aquilo que é ideal pode ser tão objetivo quanto aquilo que é material. (...) o que é ideal não pode ser visto como pertencendo a um mundo separado e absolutamente distinto do mundo material.” (DUARTE, 2003. P.86-87).

Ideal diz respeito à qualidade dos fenômenos ideativos que se diferencia do mundo dos fenômenos materiais, da materialidade. O sentido de mundo perfeito, imaginação, sinônimo de “imaneente” à consciência, que geralmente são atribuídos à palavra “ideal” não diz respeito à categoria aqui em estudo.

É bastante conhecida a análise de Marx e Engels, em A Ideologia Alemã, acerca da formação da consciência. Eles formulam que para existir e manifestar suas idéias os seres humanos precisam realizar o primeiro ato histórico, qual seja, garantir as suas necessidades de sobrevivência **material**: comer, beber, vestir-se, abrigar-se. Desta forma precisam modificar a natureza, transformá-la, agir com e sobre ela e produzir sua existência que não se restringe a criação de instrumentos, mas amplia-se para criações estéticas, valorativas, sentimentais, científicas, filosóficas, etc. Neste processo é fundamental a atividade **material** do cérebro humano para produzir o pensamento e o conhecimento do mundo que se expressam nos fenômenos ideais. Portanto, a

individualidade do processo do pensamento, a produção de idéias e valores, jamais é uma atividade isolada do contexto social e do momento histórico, portanto, das objetividades circundantes.

Em “O Capital” têm-se uma rica análise de como a idealidade possui um caráter de objetividade. Ao desenvolver estudos acerca do valor de troca da mercadoria, Marx parte de toda uma explicação do que é o valor, o dinheiro e como as relações sociais se estabelecem a ponto de fazer com que algo criado pelos homens seja refletido na mente e percebida aos olhos como dotada de um poder tão grandioso, como se a mercadoria tivesse vida própria.

Marx (2004b) inicia sua análise tratando do valor de uso e do valor de troca das mercadorias. Para tanto ele explica a dinâmica básica buscando superar as inferências dos economistas burgueses que viam na troca em si a origem do valor da mercadoria. Ele constatou que só há valor de troca quando existe troca de produtos diferentes (tecido por casaco, por exemplo) e que a origem do “segredo” do valor de troca das mercadorias se encontra no trabalho abstrato e não nas mercadorias em si, como se pensava até então. Isto é, existem formas concretas e abstratas de trabalho. As primeiras dizem respeito às atividades particulares dos trabalhadores (pedreiro, operário, camponês, professor...); a segunda forma, o trabalho abstrato, é o dispêndio da força de trabalho independente de qual atividade particular o trabalhador se dedique. Ao colher hortaliças e realizar a troca desta por roupa, o camponês não está trocando o produto de seu trabalho concreto por produto do trabalho concreto de outrem, está realizando um raciocínio de razoabilidade entre o valor de seu produto e do seu intercambiador. A questão a ser levantada é a de apreender o critério que determina o valor de troca do produto. Marx responderá que é o dispêndio da capacidade humana geral (abstrata) de trabalhar, portanto, da força e do tempo de trabalho independente de qual trabalho concreto seja realizado. Quanto a esta nuance afirma o filósofo alemão:

Os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. **Fazem isso sem o saber.** O valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social.(MARX 2004b, p. 96. Grifo meu)

A **objetividade da idealidade** presente nas relações de determinação do valor de troca confirmam a existência de fenômenos ideativos produzidos fora da consciência

dos sujeitos e por eles incorporados. Contudo, os indivíduos em geral não têm consciência desta determinação de valor de troca, mas o vivenciam sem o saber. Esta compreensão é dificultada pelo fato de o valor não se deixar ver a olho nu, ele “não traz escrito na frente o que ele é”, mas existe objetivamente enquanto uma idealidade oriunda das relações materiais, histórico-sociais entre os homens.

Segundo Duarte (2003, p. 98),

na cultura material e intelectual do ser humano encontra-se, de forma objetiva, isto é, externa à consciência individual, todo um mundo marcado pela idealidade. A consciência e a vontade individuais formam-se por meio do processo de apropriação, assimilação, dessa idealidade objetivamente existente.”

A objetividade integra o plano das idealidades as quais não podem ser entendidas, como já afirmamos, como construto subjetivo individual deslocado das relações histórico-sociais.

Para uma compreensão ampla da categoria universalidade e para não se perder em perspectivas etéreas e metafísicas, a análise das categorias da singularidade e da particularidade dos fatos e relações são fundamentais. Na vida real, o universal, o particular e o singular formam uma unidade que só podem ser cindidas no pensamento por meio de abstrações histórico-socialmente referenciadas.

3.6 O singular, o particular e o universal no pensamento.

As propriedades que dizem respeito apenas a uma formação dada e que não existem em outras formações constituem o singular. O **singular**, com suas especificidades, é uma forma imediata de percepção da realidade porque tangível, vivenciada e sentida pelos indivíduos. Configura-se como aquilo que não se repete e apresenta características muito específicas. Assim, no interior da universalidade da sociedade capitalista, por exemplo, as formações sociais e culturais são únicas porque dotadas de características relativas à forma de povoamento, à história, ao acesso aos bens culturais, às condições naturais as quais delineiam culturas locais e conformam sua singularidade.

O conhecimento do singular e sua análise mais profunda devem levar em conta os traços irrepetíveis de uma situação, fenômeno ou relação, articulados, inseparavelmente, à universalidade dos mesmos. “Se se consideram mais de perto as análises dos clássicos do marxismo, tem-se sempre a impressão de que a unicidade (a

singularidade) de uma tal situação característica, que por princípio jamais se repete nesta mesma forma, pode ser compreendida na relação total recíproca de leis conhecidas, universais e particulares.” (LUKÁCS, 1978, p. 105)

Entre as categorias da universalidade e da singularidade opera a categoria da **particularidade**. O **particular** representa a **expressão lógica** das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade em geral. A particularidade do objeto ou do processo possibilita a análise esmiuçada da rica diversidade da produção e das relações sociais humanas, bem como das leis da natureza.

O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; **ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete** de um modo aproximativamente adequado. Ele é, porém, um membro intermediário com características bastante específicas. (LUKÁCS, 1978, pp. 93 - 112). (grifos meus)

Ao considerar o particular como mediador do movimento do pensamento, tem-se que “o singular é o ponto de partida que será elevado às mais altas abstrações, e destas novamente à realidade concreta, a qual com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida de uma modo cada vez mais aproximativamente do exato” (LUKÁCS, 1978, p. 103). Neste ponto Lukács se reporta ao método de Marx da elevação do concreto empírico ao concreto pensado por meio das mediações das abstrações.

Em “O Capital”, como tratei anteriormente, Marx no esforço por compreender este modo de produção material e espiritual da vida, parte de algo singular no caminho do universal e retorna a esta singularidade. Para isso, o autor lança mão de uma série de abstrações particulares no sentido de desvendar os “mistérios” que não se deixam ver imediatamente e que exercem um poder de fascínio sobre os indivíduos. Este método permite ultrapassar os limites das explicações dos fenômenos em sua aparência imediata, singular. As categorias **particulares**, ou seja, as categorias que fazem a mediação entre a singularidade da mercadoria e sua relação com a universalidade do capital, tais como trabalho abstrato, trabalho concreto, valor de troca e valor de uso, divisão social do trabalho, fetichismo, conduzem o pensamento a uma aproximação cada vez mais rica e profunda do movimento do real fazendo com que se descubra, neste caso, o “segredo da mercadoria” e as relações entre algo singular e suas relações com a produção universal.

No processo de movimento do pensamento é preciso ter em mente outras possibilidades que interferem na mediação entre o singular, o particular e o geral. Ao tratar da universalidade como um relação histórica, e, não como uma relação

“metafísica-eterna-imutável”, opera ali momentos de contingência (casualidade) e de necessidade.

O contingente e o necessário, como categorias da realidade empírica, são elementos que comprovam que a concepção de universalidade e sua relação com o singular e o particular não são mera abstrações do pensamento, tampouco seguem uma linearidade como se entre a causa e o efeito, ou, na própria causa ou efeito, não houvesse momentos de contingências e necessidade.

O necessário e o contingente não existem de formas dispersas e separadas. Eles encontram-se um ao lado do outro. A categoria da **necessidade**, no sentido marxista, diz respeito ao que é essencial, ao que não pode ser evitado porque condicionado historicamente. A **contingência**, ao contrário, refere-se às incertezas, àquilo que acontece independente das condições dadas. O núcleo movente da contingência, portanto, está no *plano do casual*. Ambas as categorias possuem existência objetiva e relacionais. Mas como identificar o necessário e o contingente?

Na sociedade capitalista, por exemplo, o fato de um trabalhador vender sua força de trabalho a um empregador e ser explorado por este é algo **necessário**, está na essência das relações sociais condicionadas pelo capitalismo. O fato de que o trabalhador trabalhe para determinado patrão, que lide com determinadas situações e relações no seu local de trabalho e não com outras determinações configura uma casualidade uma contingência condicionada por uma série de circunstâncias exteriores.

A relação entre necessidade e contingência é própria das relações sociais e da produção do conhecimento. Cheptulin se posiciona da seguinte forma em relação a esta problemática:

Pelo fato de que a necessidade é condicionada pela natureza da coisa e realiza-se necessariamente, enquanto a contingência é chamada à vida por circunstâncias exteriores e pode dar-se ou não, na prática, não devemos orientar-nos pela contingência, mas sim pelas propriedades e ligações necessárias. Segue-se igualmente que o conhecimento da necessidade é uma tarefa fundamental da ciência. Mas, como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingentes e a colocação em evidência, nele, das tendências necessárias. (CHEPTULIN, 1982, p. 251)

A dinâmica do contingente e do necessário e seus reflexos na relação entre universal, particular e singular indicam a complexidade de tais processos. A filosofia de

caráter burguês, por seu turno, opera apenas com os extremos da singularidade e da universalidade. (LUKÁCS, 1978).

Entendo que não se deva tomar a relação entre singular, particular e geral como uma atividade de “microscopia” buscando, meramente, identificar o que se repete ou não se repete em determinado fato, objeto ou processo. O fundamental nesta questão é ter sempre clara a noção da totalidade presente na inter-relação dos elementos que compõem e dão movimento ao real e se manifestam na relação entre o singular, o particular e o universal. Seguindo a lógica de Marx, é fundamental esclarecer a forma concreta das relações analisando *caso a caso* as suas relações com a estrutura econômica, social, histórica, cultural. “De uma similar análise concreta, surge sempre e de toda a parte a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular (...)” (LUKÁCS, 1978, p. 92)

Nestas primeiras aproximações acerca da categoria da universalidade e sua relação com a singularidade e a particularidade no processo do pensamento, pode-se inferir que o singular não é subproduto ou algo menor do que o universal. Ao contrário, ambas compõem os fatos, as coisas, as relações na realidade. Sua distinção/compreensão pelos indivíduos é fundamental para o alargamento do entendimento e da ação no mundo em que vivem. Deste modo, não se pode compreender o singular, o particular e o universal de forma isolada. Ambos se inter-relacionam e só podem ser separados no pensamento por meio da abstração. Neste sentido, reitero que esta relação é tanto um problema lógico, quanto um problema de estrutura de desenvolvimento da sociedade.

Nesses tempos de interpretação subjetivista da realidade, na qual a verdade se apresenta como algo “perspectival” que emana do local cultural ocupado pelo indivíduo, falar de categorias e princípios universais configura-se como impertinente e anacrônico. A interpretação majoritária dessa categoria, desde a perspectiva do relativismo, classifica o universal como sinônimo de neutralidade, de dominação cultural e epistemológica.

No capítulo procurei demonstrar que quando vista em sua totalidade e tratada dialeticamente, a universalidade não guarda nenhuma relação com o discurso positivista da neutralidade e da a-historicidade. Na verdade, ela é uma possibilidade de ricas interpretações da realidade e um suporte valioso para o enfrentamento do falso dilema

posto pela “agenda pós-moderna” ao falar numa escolha entre o relativismo cultural ou o etnocentrismo, como formulou Duarte (2010).

A partir da problematização realizada nesta parte do estudo, pretendo desenvolver nos próximos capítulos a análise da Educação e da Licenciatura em Educação do Campo e de como as proposições relativistas e escolanovistas vão ocupar um lugar de destaque no interior de uma referência educacional que emana dos movimentos de lutas sociais, os quais defendem a superação das relações sociais de dominação burguesa.

PARTE II

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DE SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.

Nessa parte do estudo tenho por objetivo analisar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos das proposições da Licenciatura em Educação do Campo sob a coordenação das quatro universidades federais: UNB, UFBA, UFMG e UFS. Porém, para uma compreensão do referido objeto, faz-se necessária uma análise das unidades que no processo de constituição da Educação do Campo culminaram na efetivação do curso de formação de professores em estudo. Essas unidades dizem respeito, para os fins dessa pesquisa, aos seguintes aspectos: 1) a questão agrária: as interpretações e políticas que justificam, no entendimento dos proponentes da educação do campo, uma educação específica; 2) a questão da luta de classes e sua expressão no meio rural brasileiro; 3) as teorias pedagógicas contra-hegemônicas que dão lastro às formulações sobre educação do campo tais como as pedagogias da prática e as pedagogias da educação popular; 4) as teorias pedagógicas relativistas e escolanovistas.

Por meio das categorias totalidade e conhecimento, procuro demonstrar as aproximações das proposições teóricas da Licenciatura em Educação do Campo ao ideário hegemônico em educação na atualidade.

Para tanto, os capítulos no qual pretendo expor a problemática distribuí-se da seguinte forma: Capítulo 1: “Escolarização no campo e suas relações com o problema agrário no Brasil. Capítulo 2: “Luta de classes, educação e pedagogias do campo”. Capítulo 3: “A Licenciatura em Educação do Campo no contexto das pedagogias relativistas e escolanovistas”.

CAPÍTULO 1

Escolarização no campo e problema agrário no Brasil: interpretações e proposições políticas.

É no meio rural que se observam os piores índices de escolarização do Brasil. De acordo com o MEC/ INEP (2006), a escolaridade média da população rural de 15 anos ou mais corresponde a menos da metade do índice entre a população da área urbana. Enquanto a população urbana possui, em média, 8,5 anos de estudos concluídos com sucesso, a rural tem apenas 4,5. No Nordeste, a situação é mais grave: a população rural da região tem, em média, apenas 3,1 anos de escolaridade. Menos da metade do que a população urbana. Do total da população rural com 15 anos ou mais, 25,8% são analfabetos. Esse indicador entre os habitantes da área urbana é de 8,7%. Apenas pouco mais de um quinto dos adolescentes da área rural está matriculado no Ensino Médio. No Nordeste, esse índice é de 11,6%. Nas escolas do campo, a defasagem idade-série nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de 41,4%. Nos anos finais é de 56%, e no Ensino Médio sobe para 59,1%.

Com a mecanização e a eletrificação do campo, novos equipamentos de trabalho, bem como novos utensílios de uso doméstico e de lazer se fizeram presentes no dia-a-dia de boa parte dos que vivem no meio rural. Os produtos da cidade chegam com mais frequência ao campo e cada vez mais vão ocupando espaços cativos na vida camponesa. É justamente este processo que coloca a necessidade de escolarização. Enquanto o campo não era envolvido por estes determinantes não havia necessidade de universalizar a escola porque para uma produção simples não era preciso o domínio da cultura letrada. A cultura letrada se torna necessária por conta do advento da cidade que incorpora os códigos letrados à sua organização.

Nesse capítulo discorrerei acerca da dinâmica das políticas e das proposições pedagógicas da educação no meio rural antes da emergência da categoria Educação do Campo. Farei essa análise relacionando a questão da precarização da educação escolar a aspectos do problema agrário no Brasil.

1.1 A educação no meio rural antes das proposições por uma Educação do Campo.

A chamada “educação rural” tem seu marco com a instituição da pasta de Agricultura, Comércio e Indústria já no primeiro governo republicano sob a presidência do Marechal Deodoro da Fonseca (1889 – 1891). A atribuição deste ministério, dentre outras funções, era a de atender estudantes do campo. Durante os primeiros anos do século XX, iniciava-se, timidamente, o processo de industrialização e com ele uma série de imagens estereotipadas acerca dos que viviam e/ou trabalhavam no campo como os povos indígenas, os trabalhadores rurais, caiçaras, ribeirinhos etc. (SOUZA, 2010)

Garcia (2006), analisando a visão estereotipada do camponês manifestada na obra literária de Monteiro Lobato, afirma: “o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato – *jeca Tatu* – criado em 1914, é descrito pelo autor como um parasita da terra, preguiçoso, e incapaz de evolução. Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo.” (GARCIA, 2006, p. 26).

A partir dos anos 1920, a sociedade brasileira começa a se preocupar com uma educação no meio rural de forma mais sistematizada. O movimento migratório que já se fazia presente por conta da incipiente industrialização começava a atrair trabalhadores rurais para a cidade. É nesse período que se tem o registro do primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses que ficou conhecido como *ruralismo pedagógico*. Este movimento defendia uma escola integrada às condições locais para promover a fixação do homem do campo. Esse movimento estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários temerosos de perder sua mão-de-obra e de uma elite urbana preocupada com os resultados negativos de uma migração camponesa para a cidade.

A ideologia subjacente ao ruralismo pedagógico era o de que a urbanização traria perigos e desequilíbrios sociais ao país. Esta idéia defendida em alguns círculos políticos e intelectuais brasileiro tinha no educador Sud Mennucci³⁶ um de seus principais formuladores. Defensor da idéia da vocação agrícola do Brasil, Mennucci acreditava que para fixar as pessoas no campo fazia-se necessária a criação de escolas normais e grupos escolares rurais, que seriam, segundo ele, as genuínas escolas brasileiras.

³⁶ Filho de imigrantes italianos, Sud Mennucci nasceu em Piracicaba no ano de 1892. Diplomou-se no grupo escolar “Morais Barros”, não teve formação de nível superior. No final dos anos 20 já havia conquistado notoriedade como professor primário, jornalista, crítico literário e reformador do ensino. Defendeu o ruralismo escolar, ou como era mais comum o “ensino regional”.

No livro “*A crise brasileira da educação*”, ao tratar da formação de professores para o campo, Sud Mennucci afirmava:

As escolas normais rurais se organizarão sob um tríplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico, ou, talvez, melhor, o sanitário, e o agrícola. Isso quer dizer que terão professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agrônomo. Todos nessa casa, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente, devem ter “mentalidade agrícola”, isto é, de quem sabe que o campo é a esperança atual única do Brasil e de mesmo que o nosso país através do ferro-esponja e do petróleo venha a ser uma grande potência industrial, nunca se libertará dos trabalhos agrários e que deles o seu povo precisará sempre, por que só a terra cria produtos. A indústria, por muito que faça, apenas os modifica. (Mennucci apud Monarcha, 2007, p. 26)

Uma escola normal rural, segundo a concepção do referido autor, deve ter três diretrizes básicas: 1. Formar um profissional entendido de agricultura; 2. Formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro; 3. Formar um mestre que entre para o campo com a convicção indubitável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. Para isto ele propunha os seguintes conteúdos curriculares: conhecimento dos conteúdos clássicos (português, matemática, física, química, botânica, geografia econômica e história da civilização); disciplinas pedagógicas (psicologia, pedagogia e didática) e trabalhando as questões do campo (tecnologia agrícola, zootecnia, agricultura geral, agricultura especial, economia rural; e ainda disciplinas que dizem respeito à cultura corporal e estética (higiene, puericultura e profilaxia rural; desenho, música, educação física e aulas de trabalhos femininos rurais (ao todo 16 disciplinas com duração de 4 anos). (MONARCHA, 2007)

Para este educador, só as reformas na educação não bastariam para solucionar os impasses sendo necessárias leis complementares para soerguer o campo: leis de incentivo à subdivisão das terras, garantia de domínio, fixação das famílias pobres nos meios agrícolas, concessão de crédito fundiário, criação de cooperativas de produção e consumo e leis para acesso à força elétrica e telefônica.

O período vivenciado por Mennucci e sua luta pela educação regional é confrontado com o ideário do crescente movimento de renovação da educação brasileira fundamentado na Escola Nova.

É em meio a este avanço da industrialização, urbanização e da construção de uma nova perspectiva de educação de caráter liberal, bem como a insuficiente

organização da classe trabalhadora no meio rural, que emerge a proposta de Mennucci para a educação regional. Seu ruralismo tardio chocava-se tanto com as propostas da Escola Nova quanto da renovação escolanovista da Igreja Católica³⁷ o que impediu seus esforços de se tornarem uma realidade, ao menos como política de governo.

Na verdade, a dita preocupação com a educação no meio rural não passava da preocupação com o êxodo do campo e os problemas dessa migração para as cidades, tais como a formação de cortiços e favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento, a violência, etc.

Entre os anos 1920 e 1935 as alterações na política e economia brasileiras com a consolidação do processo de substituição de importações, especialmente por conta da crise de 1929 que levou a bancarrota inúmeros plantadores de café, exigia mudanças significativas na estrutura econômica e na superestrutura do país.

Em relação à educação, um “otimismo pedagógico” se fazia presente ao se conceber a educação como a grande impulsionadora do desenvolvimento e redentora dos problemas sociais. O movimento dos Pioneiros da educação, tendo Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo como nomes de maiores destaque, apoiados no ideário da Escola Nova, reivindicavam maior atenção do Estado em relação à educação.

Como analisei anteriormente, o escolanovismo defende os princípios liberais do educar. Deste modo, em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação discutiu as grandes diretrizes da educação no Brasil. Em 1933, segundo Paiva (1987, p. 129), inicia-se a campanha de Alfabetização na Zona Rural. Em 1935, ocorre o Primeiro Congresso Nacional do Ensino regional, que contribui para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937. (SOUZA, 2010).

No início da chamada guerra fria (1945), os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano passavam a nutrir um especial interesse e atenção às populações camponesas na América Latina e na Ásia. A ameaça comunista e o histórico de revoltas e movimentos oriundos do campo conduziram os Estados Unidos a assinarem vários acordos com os governos Latino-Americanos visando o controle e o arrefecimento da organização da classe trabalhadora no campo e na cidade. Um desses acordos foi firmado em outubro de 1945 entre o Brasil e a Fundação Interamericana de Educação.

³⁷ a Igreja Católica que dirigia os rumos da educação brasileira desde o século XVI, após vários confrontos com os Escolanovistas brasileiros e a necessidade histórica de renovação do ensino, buscou-se atualizar por meio da divulgação das idéias de Lubienska, uma “Escola Nova Católica”. (SAVIANI, 2005, 2007).

Segundo Souza (2010), este acordo possibilitou desenvolver relações mais estreitas entre norte-americanos e brasileiros em relação ao ensino profissional agrícola. Em 1947 foi criada a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), órgão integrante do Ministério da Agricultura. Em 1953 foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA que resultaram na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e no “Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos” (ETA).

Estas foram tentativas que se mostraram pouco eficazes diante da efervescência das lutas ocorridas no campo nos anos 1950. No Nordeste do Brasil, por exemplo, a decadência da burguesia industrial nordestina e o crescimento das forças populares configuravam uma ameaça à hegemonia burguesa em escala nacional e que precisava ser enfrentada. Não por acaso, esta região era tomada como questão de segurança nacional. Nos debates para a criação da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste) esta preocupação era bastante presente: no discurso de Celso Furtado À ISEB, denominado ‘operação nordeste’, explicita-se o risco que ocorreria à ‘unidade nacional’ se o agravamento dos desequilíbrios entre nordeste e centro-sul persistisse. A revolução Cubana de janeiro de 1959, por exemplo, era tomada como a expressão material da ameaça comunista e deixava a classe dominante profundamente preocupada. (OLIVEIRA, 1977)

Além disso, o movimento das ligas camponesas, os Movimentos de Cultura Popular, a organização dos sindicatos (embora divergentes na tática e sem uma unidade orgânica dos partidos de esquerda) punham em risco a denominada política de segurança nacional, leia-se, os riscos para a expansão do capitalismo no Brasil.

Neste período emerge o movimento da educação popular que se expressou com mais vigor no MEB – Movimento de Educação de Base e nas idéias de Paulo Freire, o qual exercerá grande influência, anos mais tarde, na formulação da teoria pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no Movimento por Uma Educação do Campo.

Para se contrapor a estes movimento de educação popular o governo da ditadura civil-militar implementou, por meio da Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (O MOBREAL). Este programa chegou ao campo de forma ainda mais precária que na cidade.

Na década de 1960 ocorreu uma inversão no objetivo da educação ofertada ao meio rural. A idéia de fixação das populações camponesas ao campo foi substituída pelo

projeto de expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital. Com o campesinato fadado ao desaparecimento, a educação voltada a estas populações também deveriam desaparecer. Portanto, desde este período a tendência das políticas educacionais de Estado apontava para um descaso com o campo. A Lei 5.692/71 (a LDB do regime de ditadura civil-militar) ao tratar do ensino de 1º e 2º graus formulava da seguinte forma acerca da educação no meio rural:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados, e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.³⁸

Esta lei determinava a progressiva responsabilidade dos municípios com a educação do campo e lançava, ao mesmo tempo, para a iniciativa privada a tarefa de cumprir as atribuições que o poder público não efetivava. Além disso, até os anos 1990, a educação no campo se limitava às escolas multisseriadas de 1º a 4º série praticamente inexistindo o nível de 5º a 8º série e ensino médio, numa clara tentativa de esvaziar o campo (SOUZA, 2010, p. 142-145).

Nos anos 1980 não houve grandes alterações em relação à educação no meio rural. Esse foi um período de surgimento de fortes movimentos sociais campestres os quais impactaram nas lutas por educação diferenciada para os acampados e assentados. Mais tarde, nos anos 1990, será criado o “Movimento por Uma Educação do Campo”, como analisarei com mais detalhes esse aspecto no próximo capítulo.

Na atualidade, o esvaziamento do campo por meio da expulsão dos trabalhadores da terra e da inviabilidade de sustento da família apenas com o trabalho nas lavouras familiares leva muitos trabalhadores do campo a se transformarem em proletários rurais.

Em relação à formação de mão-de-obra para o agronegócio, é possível notar investimentos no ensino técnico de nível médio para a formação de trabalhadores no campo e na cidade. A lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 determinou a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, muitos deles no interior dos Estados.

³⁸ Lei 5692/71 disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm.

Em relação à formação em nível superior, a área de Ciências Agrárias que corresponde a cursos como Engenharia Agrônômica, Zootecnia, Veterinária, Economia Rural, Engenharia Florestal conta com 12 mil vagas distribuídas em 40 Instituições pelo Brasil. (UFV, 2009). Mas estas vagas “não são ocupadas pelos filhos dos canavieiros, de pequenos agricultores ou de trabalhadores Sem Terra, mas por jovens urbanos, que na medida em que houver oferta de empregos públicos ou privados, estarão à disposição.” (BOGO, 2010, p. 26),

No tocante a pesquisa agrária, segundo relatório da reitoria da Universidade Federal de Viçosa,

são mais de 180 instituições com pesquisas na área de Ciências agrárias, e mais de 2.100 grupos de pesquisa, ultrapassando o número de 10 mil linhas de pesquisa. Além disso, a área de Ciências Agrárias conta com 12 mil pesquisadores, 9 mil doutores, 19 mil estudantes e 10 mil técnicos em suas atividades. (UFV, 2009, p. 3)

Os destaques das pesquisas estão em temas como melhoramento animal e vegetal, genética vegetal e animal, manejo da água em agrossistemas, resistência de plantas, tecnologias em sementes (UFV, 2010). Fora isso é preciso considerar os investimentos das próprias empresas privadas e dos institutos de pesquisa federais como a EMBRAPA.

O capital no campo, como se pode notar, tem investido na formação de seus quadros e tem recebido incentivos governamentais para tal. Por sua vez, os pequenos agricultores enfrentam inúmeras dificuldades para acessarem crédito, assistência e escolarização.

Mas, se por um lado, o governo federal investe maciçamente na alta capacitação dos quadros técnicos para servir ao desenvolvimento do capital no campo; por outro, sinaliza o apoio e financiamento de projetos de educação originários dos movimentos sociais que reivindicam uma política de educação específica para os chamados “povos do campo” (Camponeses, assentados, ribeirinhos, atingidos por barragens, indígenas, quilombolas). Vários são os projetos e programas para estas populações. No Ministério do Desenvolvimento Agrário, por exemplo, encontra-se o PRONERA – Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária, que coordena os projetos de educação de jovens e adultos e de formação superior de assentados da reforma agrária. No MEC há a coordenação de educação do campo ligada à SECAD (Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade) que coordena, dentre outros programas, o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura

em Educação do Campo – que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país..

Esta disputa por dentro do Estado entre os projetos educativos do agronegócio e dos movimentos sociais do campo tem relações com a própria trajetória das políticas e interpretações teóricas acerca do problema agrário no Brasil. Desse modo, para uma análise materialista histórica da educação do campo é fundamental abordar as questões atinentes ao agro no Brasil.

1.2 Panorama da questão agrária no Brasil

Cidade e campo não são mundos à parte e independentes. Ao contrário, são espaços inter-relacionados em uma universalidade que integra singularidades que não podem ser compreendidas fora do movimento das relações históricas e sociais particulares de produção e reprodução da vida. O modo de produção capitalista não se organiza por meio da divisão entre o agrário e o urbano. Muito pelo contrário, “o capital cada vez mais avança articulando especificidades sem levar em consideração o local de investimento. O que importa ao capital é apropriar-se da mais-valia extraída do trabalho humano.” (BOGO, 2010, p. 10).

De acordo com Marx & Engels (2007), a cisão campo-cidade configura-se como a maior ruptura entre trabalho material e espiritual e começa com a transição da barbárie à civilização. Com o surgimento da cidade emerge a necessidade da administração, de polícia, dos impostos, ou seja, da política em geral. A este fato está articulada a divisão da população em classes, divisão que se assenta diretamente na divisão do trabalho e dos instrumentos de produção e que só pode existir por conta da propriedade privada, pois esta é a expressão mais explícita da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho que converte alguns indivíduos em trabalhadores urbanos ou em trabalhadores rurais.

Sobre a questão específica da relação agricultura e indústria, observava Marx:

A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são, assim, equiparadas às da cidade. Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no começo, uniam a agricultura a manufatura. Mas, ao mesmo tempo, cria as condições materiais para uma síntese nova, superior, para a união da agricultura e da

indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição. (MARX, 2004b, p. 570)

Aqui, o autor mostra como o modo de produção capitalista é uma forma superior de sociedade e discorre acerca de um dos caminhos tomados para impulsionar o domínio do homem sobre a natureza e sobre outros homens. Para desenvolver as forças produtivas se fazia necessário superar uma perspectiva supersticiosa e mística lançando mão de conhecimentos e métodos mais sofisticados. Por meio da manufatura e, posteriormente, da maquinofatura houve um aperfeiçoamento da divisão do trabalho, o que possibilitou à burguesia um desenvolvimento em dimensões cada vez mais amplas da ciência e da tecnologia que se fez presente na cidade e no campo.³⁹ José Graziano da Silva sintetiza da seguinte forma este processo:

O longo processo de transformação da base técnica – chamado de modernização – culmina, pois, na própria industrialização da agricultura. Esse processo representa na verdade a subordinação da Natureza ao capital que, gradativamente, liberta o processo de produção agropecuária das condições naturais dadas, passando a fabricá-las sempre que se fizerem necessárias. Assim, se faltar chuva, irriga-se; se não houver solos suficientemente férteis, aduba-se; se ocorrerem pragas e doenças, responde-se com defensivos químicos ou biológicos; e se houver ameaças de inundações, estarão previstas formas de drenagem. (GRAZIANO DA SILVA, 1996, p. 3)

Neste sentido, na relação espaço rural e espaço urbano, tem-se a predominância do último. O agro passa a se integrar à grande indústria, o que implica tanto mudanças na base técnica, nas relações sociais e na passagem de um sistema de base artesanal a um de base manufatureira e industrial.

Ao falar de subsunção do campo à cidade, não se quer fazer valorações subjetivas ou preconceituosas com o campo e o trabalhador rural, mas de enfrentar a questão objetivamente, como nos explica Saviani:

A época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Neste sentido, diferentemente da Idade Média onde era a cidade que se subordinava ao campo, a indústria à agricultura, na época moderna, inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria. Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a se mecanizar e adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a

³⁹ Atentando para a atualidade da questão, podemos nos perguntar sobre o que é o agronegócio, senão a elevação da produtividade da terra e a exploração do trabalhador utilizando princípios e métodos de administração de negócios, de utilização consciente da ciência e do uso cada vez menor de trabalho vivo no campo, ao modo burguês de produzir?

indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa a ser regido por relações do tipo urbano (SAVIANI, 1994, p. 154).

Um exemplo que pode ilustrar esta explicação de Saviani é a invenção da máquina descaroçadora de algodão no século XIX. Esta máquina aumentou a produção de tecidos e, conseqüentemente, ampliou a demanda por matéria prima. Neste ínterim, o barateamento dos produtos feitos por máquinas e a revolução dos transportes e comunicações ofereceram possibilidades para a conquista de mercados estrangeiros. A Índia, a Austrália e o sertão brasileiro foram compelidos a produzir algodão. Criou-se uma nova divisão internacional do trabalho, adaptado aos principais centros da indústria moderna, transformando uma parte do planeta em áreas de produção predominantemente agrícola, destinada à outra parte primordialmente industrial. (MARX, 2004B, CAP. XIII).

A subsunção do campo à cidade vem se dando, portanto, no processo histórico de desenvolvimento do mercado capitalista. Dessa maneira, a própria agricultura se transforma em Indústria e nela se opera o processo de especialização. A questão agrária, portanto, não se resume aos problemas particulares do campo, mas compreende uma totalidade de vários complexos sócio-históricos no modo do capital organizar a vida.

No Brasil, a questão agrária vem sendo analisada tradicionalmente, de acordo com Delgado (2004), a partir de quatro tendências principais, quais sejam, 1. Uma primeira formulada por Alberto Guimarães Passos no interior do Partido Comunista do Brasil (PCB)⁴⁰ que compreendia ter existido uma sociedade feudal no Brasil e que para sua superação e chegada ao capitalismo se fazia necessária a distribuição de terras. 2. Ainda dentro do pensamento do PCB, destaca-se outra tendência liderada por Caio Prado Jr., o qual entendia que o Brasil já nasceu capitalista e se fazia necessário realizar a revolução burguesa. Portanto, a reforma agrária era fundamental para fazer avançar este processo. 3. O pensamento da CEPAL analisava a questão agrária a partir da necessidade de alterações estruturais no campo por meio da distribuição de terras como forma de atender as demandas do mercado interno que começava a se dilatar por conta do crescimento do setor urbano. 4. A posição da Igreja católica, que desde meados do

⁴⁰ Até a década de 1960, o PCB era chamado: Partido Comunista do Brasil. Só com a cisão dos anos 1960 que o tradicional PCB mudou seu nome para Partido Comunista Brasileiro e a outra fração do Partido tornou-se PCdoB (Partido Comunista do Brasil)

século XX defende a distribuição de terras seja para ver diminuído os problemas no meio urbano, seja para enfrentar como bem analisou Page (1986)⁴¹ as posições dos Comunistas, dos populistas e das ligas camponesas no Nordeste em relação ao problema agrário.

Obviamente existem outras interpretações sobre o desenvolvimento do agro o Brasil. Nesta tese tomarei como eixo orientador a transição do complexo rural aos complexos agroindustriais (GRAZIANO DA SILVA, 1986) e sua consolidação, na atualidade, por meio do agronegócio. Assim procederemos, pois é neste período que a educação do campo emerge como referência do educar, concomitantemente às novas interpretações acerca do problema agrário.

Neste sentido, tomando a história não apenas como fatos a serem narrados, mas como produção humana no tempo mediadas pela luta de classes, pode-se afirmar que o modelo agrário brasileiro tem sua gênese no período do escravismo colonial sendo a Plantation a forma pela qual a estrutura fundiária estava organizada para desenvolver a produção, realizar os lucros da agro-exportação e o fluxo comercial entre a colônia, a Coroa Portuguesa e as demais economias européias. Este era o modelo do complexo rural, que, segundo Graziano da Silva (1986), tinha sua dinâmica determinada pelas flutuações do comércio exterior.

Contudo, uma significativa parte dos meios de produção disponíveis era destinada a produção de bens de consumo para a população local e para os próprios meios de produção, haja vista que a mão-de-obra escrava como núcleo central do trabalho vivo e mercadoria semovente⁴², demandava cuidados com alimentação e vestimentas que deveriam ser produzidas na própria colônia.

No interior das propriedades produzia-se tanto as mercadorias para a exportação como os equipamentos menos sofisticados de manutenção da estrutura de funcionamento da produção das propriedades, transporte e habitação. O isolamento das

⁴¹ Joseph Page tinha uma retórica próxima à Aliança para o Progresso, que foi a política de relações internacionais inaugurada no governo J F Kennedy. Contudo, os estudos de Page sobre as ligas camponesas contribuem para a análise dos conflitos intra-movimentos de luta. Por exemplo, ao analisar as divergências entre Francisco Julião, Arraes, os comunistas e os Padres da Igreja católica que organizavam sindicatos rurais em Pernambuco, Joseph Page escreve: “Julião tentou conservar suas ligas intactas, enquanto competia ao mesmo tempo com os padres e com os comunistas pelo controle dos sindicatos rurais. 4. (PAGE, 2006, p. 117)

⁴² Mercadoria Semovente é uma expressão jurídica que diz respeito a seres vivos utilizados como meios de trabalho ou de realização de lucro (bois, peixes, ovelhas, o ser humano em condição de escravo).

propriedades por conta da própria dinâmica de organização do complexo rural impedia o desenvolvimento de um mercado interno.

É apenas com o complexo cafeeiro no centro-sul do Brasil que o antigo complexo rural entra em crise. O ano de 1850 é um marco deste processo que se prolonga até os anos 1929. Neste período, o fim do trabalho escravo, ainda no século XIX e a substituição de importações (início do século XX) abriram caminho para o estabelecimento de um mercado interno e a industrialização. Esta terá seu impulso na era Vargas (1930-1945) e consolida-se nos anos 1950 por meio do parque industrial de bens de capital e de consumo duráveis que possibilitaram o processo de industrialização da agricultura. (GRAZIANO da SILVA, 1986, p. 5)

Os projetos de agricultura a partir dos anos 1960, período da ditadura civil-militar e de altos investimentos estatais na economia, caracterizaram-se por um processo intensivo de modernização e industrialização das técnicas de cultivo e criação baseadas na mecanização, uso de agroquímicos e especialização da produção. Neste período a economia brasileira cresceu em média 7,6% ao ano, chegando a crescer em alguns períodos 11,3 %, como em 1972.

A legislação agrária da época expressava os interesses e o projeto para o agro no Brasil. Um exemplo é a promulgação do Estatuto da Terra pelo então presidente, o Marechal Castelo Branco. Este documento guardava um claro cunho reformista, expresso na própria reforma agrária. Mas a letra da lei ocultava a realidade concreta do nenhum interesse em realizar uma reforma agrária condizente com as necessidades dos trabalhadores no campo e as propostas dos movimentos camponeses. Deste modo,

pode-se afirmar que o Estatuto da Terra teve como especificidade o fato de conter em seu bojo duas estratégias distintas: uma, claramente “distributivista”, voltada à democratização da propriedade da terra; e outra, “produtivista”, concentradora, já sinalizando a opção que prevaleceria nos anos 1970, a assim chamada “modernização conservadora.” (MENDONÇA, 2006, p. 39)

O Estatuto da Terra, portanto, configurou-se como uma lei de desenvolvimento agrícola. Ele era, no dizer de Mendonça (2006), um balão de ensaio no sentido de criar limites ao latifúndio improdutivo e atingir o setor da classe dominante agrária mais retrógrado e conservador visando a modernização da agricultura por meio de um modelo de alta produtividade. Esta perspectiva provocou reações da burguesia agrária, afinal, qualquer ameaça ao direito de propriedade é, na lógica do capital, um atentado a legalidade e ao funcionamento do próprio sistema. Disputas na correlação de forças

intra-burguesia manifestava-se nos conflitos entre os blocos de forças dos proprietários que defendiam a superação do atraso na agricultura versus os que defendiam a manutenção das formas de produzir até então consolidadas. No embate ganhou a ala da modernização conservadora do campo, a qual contribuiu com a implantação da chamada revolução verde dos anos 1970 e 1980. Este fato foi a culminância e consolidação dos Complexos Agroindustriais que alteraram não apenas a base técnica (mecanização), mas as relações sociais no campo e a crescente concentração fundiária.

Este modelo de “revolução verde” introduziu pacotes de modernização da agricultura por meio de herbicidas, tratores, arames, fungicidas, implementos para o fortalecimento do latifúndio e o desenvolvimento do capital no campo. A modernização conservadora do referido período decorreu das inter-relações com os segmentos industriais processadores, bem como a expansão da infra-estrutura urbana e dos serviços públicos nas zonas rurais e das chamadas atividades não agrícolas⁴³. Estas são as bases do agronegócio. De acordo com Stédile (2007), neste modelo de organização da produção agrícola

estão combinados os interesses do grande capital internacional que controla o comércio, os insumos, as máquinas, os agrotóxicos, as sementes e a agroindústria com o dono da terra, o fazendeiro capitalista. O agronegócio é uma aliança desses dois atores: o capital internacional e o fazendeiro capitalista numa mesma operação. Para o fazendeiro capitalista fica a tarefa de possuir a terra, de exaurir os bens ambientais, de superexplorar os trabalhadores e entregar o produto para a transnacional. A transnacional diz: eu garanto pra vocês os insumos, os agrotóxicos e o mercado. Essa é a parceria. (STÉDILE, 2007, p. 28).

O conceito de agronegócio (agribusiness) foi publicizado por John Davis e Ray Goldberg no ano de 1957. Para estes autores, agribusiness é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Desde a construção do conceito, o elemento tecnologia passou a fazer parte deste complexo. Esta forma cria um sistema complexo controlado por conglomerados corporativos transnacionais que operam com um ou mais commodities e com diversos setores da economia. (FERNANDES, 1998).

O termo agronegócio ganha popularidade nos anos 1990. “Agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista.” (FERNANDES, 1998, p.

⁴³ algumas dessas atividades são: turismo local, complexos hípicas, leilões e exposições agropecuárias, festas de rodeios e vaquejadas, além de outras atividades, como: piscicultura, criação de aves nobres, criação de animais exóticos para corte, produção de verduras e legumes para supermercados e “fast food”, produção de sucos e polpa de fruta congelada. (SEES, 2007)

47). Esse modelo é uma continuidade modernizada da forma Plantation (grandes propriedades para a agro-exportação) que visa superar a desgastada palavra latifúndio e toda uma marca histórica de truculência, de pobreza dos trabalhadores e violência no campo. O velho fazendeiro de “botas sujas” é substituído pelos gerentes versados nas ciências da administração, da agropecuária, das tecnologias em geral cujo controle da produção é determinado pelo capital estrangeiro.

Na atualidade o domínio do capital estrangeiro na agricultura é um dado incontestável. Oliveira (2008, cap. 2), ao fazer levantamento dos indicadores de produção agropecuária nos anos 2000, demonstra que praticamente toda a cadeia de produção agrícola se concentra nas mãos de empresas de capital internacional. Deste modo: a venda de agrotóxicos é domínio das alemãs Bayer e Basf e das norte-americanas Monsanto e DuPont que juntas respondem por 69% das vendas no mercado brasileiro. No setor de sementes, a Monsanto domina sozinha 63% do mercado brasileiro, os outros 22% são dominados pela DuPont, Novartis e a Dow Chacal, todas empresas estrangeiras. No setor cafeeiro a predominância estrangeira é evidente nas principais marcas, a saber: o Café Melita (grupo alemão); o café caboclo, Pilão e Seletto de propriedade da Norte Americana Sara Lee; além da Suíça Nestlé.

Cerca de 45% das 500 maiores empresas brasileiras são controladas pelo capital estrangeiro, como afirma Garzon (2010, p 83):

Em termos absolutos, segundo a SOBEET (2008), mais de um terço de nossa base produtiva teria sido desnacionalizada ao longo das duas últimas décadas. Compreende-se perfeitamente a insistência das “maiores e melhores” empresas em eliminar qualquer obstáculo que impeça a conversão acelerada da (concebível) nação em mera incubadora de plataformas de exportação.

Uma conjugação de elementos tem facilitado o domínio do agro no Brasil por parte de empresas estrangeiras. Um primeiro diz respeito à expectativa dos capitalistas que vêem neste setor econômico uma possibilidade de superar a crise estrutural do capital, ao buscar nas regiões agrícolas formas de continuar sua reprodução, via redução do valor do trabalho. Não por acaso o Brasil apresenta excelentes condições para isso por possuir: a) o maior estoque de terras agricultáveis, possuir mananciais de água em grande escala e ter clima favorável; b) contar com mão-de-obra barata e abundante; c) ter um histórico de governos entreguistas.

A tese da crise estrutural do capital defendida por Mészáros (2002), diz respeito ao fato desta, ao contrário das que a antecederam, não se tratar de algo passageiro que

possa ser superada no interior do próprio sistema capitalista. O capital já absorve todas as atividades econômicas e não pode exportar sua crise para a periferia. A recente crise do capitalismo no final do ano de 2008, tendo como epicentro a economia Norte-Americana, espalhou por todo o planeta seus efeitos cuja fatura dos prejuízos tem sido cobrada à classe trabalhadora. O aumento dos índices de desemprego, os cortes ainda maiores nos serviços públicos e na previdência são os principais alvos dos ajustes das contas do governo e tem levado a manifestações de massa em países da Europa, como foi o caso da Grécia e Espanha em 2010.⁴⁴

Retomando o debate sobre a questão dos interesses do capital pelo setor agrícola no Brasil, os dados demonstram que se encontra no agropecuária a base do superávit da balança comercial no Brasil e, nesse sentido, entende-se o porquê do processo de manutenção do setor primário como esteio da economia brasileira, o que fica evidente nos dados analisados abaixo.

Na indústria, o coeficiente (de penetração de importações) cresceu de 14% para 19%, em idêntico intervalo (1996 a 2006), com destaque para os ramos ‘diferenciados e baseados em ciência’ (de 27% para 37%), que hospedam a metalmeccânica e a informática, e os ‘intensivos em escala’ (de 14% para 18%), que abrigam química, borracha, plásticos, metalurgia e automóveis.

(...) A orientação econômica tem reservado ao Brasil a conquista e a consolidação de mercados menos nobres e mais voláteis, como aqueles especializados em recursos de base primária, em detrimento da busca de penetração em espaços intensivos em mão-de-obra e em tecnologia de ponta. (LOURENÇO apud OLIVEIRA, 2008, p. 135)

Os estudos de Oliveira (2008) reforçam a idéia da base econômica do Brasil se encontrar no setor primário. Ao fazer a análise dos índices de emprego gerado na agricultura entre os anos 1999 e 2006, o referido autor conclui que:

a indústria de alimentos e bebidas vê sua participação na criação de empregos evoluindo de 5,4% de todos os empregos gerados no país em 1999, para 6,5% em 2006.

Ao lado dos empregos gerados na agricultura há um aumento significativo de sua participação. Em 1999, 5,5% de todos os empregos criados no Brasil o foram no setor agrícola, enquanto em 2006 esta participação passou para 8,78%. No total de postos de trabalhos criados, ano a ano, verifica-se que o número de empregos novos criados em 2006 foi 57% superior ao criado em 1999. Entretanto, o setor onde houve a maior variação no número de empregos criados entre 1999 e 2006 foi o da agricultura, num aumento de 124%.(OLIVEIRA, 2008, p. 136)

⁴⁴ Mesmo que esta não seja a crise final do sistema, e, Mészáros esteja equivocado em sua interpretação, os efeitos duradouros da mesma e as causas da insustentabilidade do capitalismo são fatos concretos e seus desdobramentos para a humanidade e para o planeta são incontestáveis.

Os dados analisados por Oliveira poderiam levantar dúvidas acerca do entendimento de que o campo tem sido esvaziado pelo fato de o maior número de empregos terem sido gerados na agricultura na última década. Contudo, a elevação deste índice de ocupações apenas demonstra a importância da agricultura de tipo capitalista no Brasil. Estes empregos, em sua maioria precarizados e terceirizados, corroboram a continuidade da acumulação capitalista por meio da exploração da mão de obra e da expulsão dos trabalhadores de suas terras. Neste sentido, “parece que há elementos suficientes para verificar o espraiamento do toyotismo na agricultura, estruturado naquilo que HARVEY (2004) denomina de “acumulação espoliativa”, ou na terceirização da utilização da mão-de-obra na agricultura”. (OLIVEIRA, 2008, p.137

Outro setor que se expande no Brasil é o do agrocombustível. Sob a justificativa da escassez das fontes energéticas fósseis e as mudanças climáticas emergiu nos últimos tempos a preocupação em estabelecer soluções que viessem a resolver estes problemas de proporções globais. Porém, é preciso atentar ao fato de que a propaganda do “combustível verde” ou da “energia limpa” apresenta-se como um discurso ideológico que encobre a essência predatório-destrutiva da natureza e do ser humano promovida pela produção/reprodução do capital, nesse caso, no meio rural.

As principais interessadas neste processo são as companhias de automóveis (esperam que, com o novo combustível, as pessoas sejam obrigadas a mudar de carro), as petroleiras (dominam o sistema de distribuição de combustíveis), as que controlam o comércio mundial de grãos (ganharão tanto com o aumento da demanda de agrocombustíveis, como com o aumento de preço dos alimentos que deverão competir com estes) e as transnacionais de transgênicos agrícolas. (RIBEIRO, 2007)

Para a efetivação deste projeto a União Européia, por exemplo, estabeleceu que até o ano de 2010 seus países-membros devem adicionar 5,75 % de biodiesel em seu combustível e, até 2015 esta meta seria de 8%, mas a área agrícola deste continente é insuficiente para atender tal demanda. Outro dado dá conta de que o governo dos EUA oferece incentivos fiscais para que a indústria aumente o percentual de “biodiesel” no diesel comum. Para isso se faz necessário utilizar 121% de toda a área agrícola dos EUA para substituir a demanda atual de combustíveis fósseis naquele país. (PINTO, ET all, 2007).

Considerando o potencial de hectares de terras agricultáveis no Brasil⁴⁵, o país passará a ser fornecedor de energia barata para os países ricos e o modelo que se impõe é o da concentração de terra, água, renda e poder, apesar de o discurso oficial ser o da abertura de grandes possibilidades tanto para os pequenos quanto para os grandes produtores.

Aliado ao agronegócio, o fenômeno do hidronegócio toma corpo nas relações de produção. A água tem possibilitado vultosos lucros para as empresas. Segundo Stédile (2007), os lucros da Coca-Cola são maiores com a venda de água do que com o refrigerante Coca-Cola. Desta forma, o movimento que se observa é o da privatização e oligopolização do abastecimento de água potável, além dos benefícios, por meio dos projetos governamentais, para a utilização de águas para o agro e hidronegócio.

As águas brasileiras, por sua abundância e pelas múltiplas possibilidades de uso e compartilhamento é objeto dos interesses de cadeias de empresas nacionais e transnacionais. Em nome da aceleração do crescimento aprofundam-se a concentração de renda e degradação do ambiente e do homem: trabalhadores do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombolas.

A mercadorização da água pode ser subdividida em processos diretos e indiretos.

Diretamente através da privatização das empresas de saneamento e abastecimento e da criação de mercados cativos de uso preponderante da água em grande escala (para fins de irrigação, de aproveitamento energético, para hidrovias industriais, para a piscicultura e a carcinicultura). Indiretamente, através da contaminação, degradação e/ou da criação da escassez da água como negócio à parte.. (GARZON, 2010, p. 84-84)

A dinâmica de mercado do hidronegócio no Brasil exposta por Garzon revela a falácia dos discursos de desenvolvimento sustentável reverberado por grandes empresas e, sobretudo, pela atual gestão do governo federal.

O projeto de transposição do Rio São Francisco é um exemplo deste processo de concentração hídrica e fundiária. Os investimentos na obra giram em torno dos R\$ 4,5 bilhões. Porém, é realmente possível que esse custo chegue aos R\$ 20 bilhões. “Além disso, a operação do sistema de transposição terá um custo anual de cerca de R\$ 80 a R\$ 100 milhões por ano, divididos entre os quatro Estados beneficiários do projeto: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco.”⁴⁶

⁴⁵ Estima-se que mais de 90 milhões de hectares de terras poderiam ser utilizados para produzir biocombustíveis.

⁴⁶ (Uma vida Pela vida. Disponível em http://www.umavidapelavida.com.br/contra_favor.html)

As últimas fronteiras de terras baratas e água abundante ao longo do Rio São Francisco, são as regiões de Irecê e Juazeiro no Estado da Bahia, o oeste Pernambucano e o Norte de Minas. Nestas regiões estão sendo realizados projetos de construção de perímetros de irrigação para a produção de cana irrigada e frutas como o Baixio de Irecê e Salitre (Norte da Bahia), Canal do sertão (PE) e Jaíba (MG). Segundo o jornal Valor Econômico:

De olho neste mercado, o grupo japonês Itocho Brasil, representado pelo seu vice-presidente Tatsuy Hirota e mais três executivos da corporação visitou os projetos acima citados. (...) A empresa quer construir uma planta de US\$ 50 milhões para processar 2 milhões de toneladas de cana e exportar álcool ao Japão, onde é dona de dois mil postos de combustíveis. Mas não quer administrar a área agrícola. Por isso, busca parceiros em cooperativas e grandes grupos do setor. Estuda a formação de uma sociedade de propósito específico em outros investidores. Atrás dela, podem vir os financiamentos do Banco Japonês de Cooperação Internacional (JBIC). ‘Queremos a participação maior na usina e menor na parte agrícola e na logística’, diz Hirota. (Disponível em: <http://www.apta.sp.gov.br/noticias.php?id=2126>. Acesso em 09.02.2008.)

A reportagem do Jornal Valor econômico é intitulada “um plano para fazer do sertão um mar de cana.” Isto revela o deslocamento do capital para áreas antes não valorizadas, como o semiárido nordestino e as inevitáveis alterações nas relações de trabalho no campo.

1.2.1 Condições de trabalho no campo e êxodo rural

Os processos sócio-econômicos em relação à agropecuária no Brasil tem ampliado a precarização das condições de vida e do trabalho dos agricultores, bem como o processo de êxodo rural. Dados do IPEA informam que a população rural recuou de 32 milhões, em 1995, para 27,5 milhões, em 2003. (IPEA, 2006).

O censo agrário de 2006 realizado pelo IBGE informa que os pequenos agricultores têm 24% de todas as terras privatizadas do Brasil. Isto quer dizer que de cada 100 hectares de terras, 24 pertencem aos camponeses. Em relação aos médios e grandes proprietários, estes detêm 76% das terras. Os dados preliminares do Censo 2010 do IBGE dão conta que 15,65% da população brasileira vivem em situação rural o que equivale a 29.852.986 pessoas, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708

peças). (IBGE, 2010). Sejam quais forem as metodologias e os institutos de pesquisa observa-se uma queda no número de pessoas habitando no meio rural

A situação de concentração de terra não tem outra consequência para os trabalhadores senão a sua expulsão do campo. Oliveira (2008), ao analisar a situação do trabalho e do êxodo rural chega a seguinte conclusão:

Desde que o camponês virou agricultor, a produção no campo (na agricultura) é subsumida pela produção capitalista, tanto em termos de objetivos (produzir para o mercado), quanto em termos de técnicas (poupadoras de mão-de-obra), pela exigência da redução de valor, conseguida com a redução da quantidade de trabalho vivo envolvido no processo produtivo. A consequência se conhece por destruição das ocupações agrícolas, nem sempre, ou muito raramente compensada pela criação de novos postos de trabalho em outros setores da economia. (OLIVEIRA, 2008, p. 123)

Lenin (1979, 1980) entendia que a subsumção da agricultura à indústria forçava os camponeses a deixarem de produzir em função de suas necessidades próprias para produzir a partir das demandas do mercado tornando-se proletários rurais.

A proletarização do campesinato pode ser entendida ainda, de acordo com Amin (1977), como a transformação do camponês em trabalhador a domicílio. O trabalho a domicílio é caracterizado: a) por ser realizado fora dos edifícios das indústrias ou empresas; b) por ser intermediado por “atravessadores”; c) Pelo trabalhador ganhar pela sua produção estando ausente qualquer proteção de legislação trabalhista. Desta feita, no interior do campesinato formam-se várias categorias de trabalhadores (assalariados, arrendatários, pequenos proprietários, etc) que sem perder o vínculo com a terra estão subsumidos aos desígnios do capital, pois seu trabalho e sua renda ficam submetidos a imposição de um mercado mediado por atravessadores que se interpõe entre a empresa e os trabalhadores impondo sacrifícios a força de trabalho e esbulhando as condições normais em que este é realizado.

Outra forma de trabalho no campo são as migrações sazonais de trabalhadores a procura de emprego nos períodos de plantio e colheita de safras como a cana-de-açúcar, a soja, o algodão, etc. Ou ainda os trabalhadores que moram nas periferias de cidades pequenas ou médias e trabalham como diaristas para médios e grandes produtores. Em áreas em que há o predomínio do trabalho agrícola familiar as possibilidades de sustento se dão sob a imposição do mercado que define, a partir das condições locais, o que e quanto produzir.

Um fato a ser observado é o trabalho escravo no Brasil. De acordo com Glass (2010, p. 74) O setor sucroalcooleiro ocupa o topo do ranking do trabalho escravo em

número de trabalhadores libertados pelos grupos de fiscalização. O trabalho escravo está associado, segundo Plassat (2010, p. 90), à constante evolução das fronteiras agrícolas do país.

O trabalho escravo segue o rastro do agronegócio, o qual se tornou a menina dos olhos das políticas públicas para o campo na última década: na fumaça das carvoarias que sacrifica homens e matas para produzir aço; nas pegadas do gado que avança sobre a Amazônia Legal com desmatamento em grande escala; na onda da lavoura de soja que conquista os cerrados centrais; no boom do etanol que explode de norte a sul e ressuscita o velho canavial.

Na contramão destas formas de trabalho no campo, algumas experiências podem ser destacadas no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao tratar da produção no interior do movimento, o MST contabiliza mais de 100 cooperativas e mais de 1,9 mil associações em seus assentamentos.

Trabalhamos de forma coletiva para produzir alimento. Contribuímos também na construção de 96 agroindústrias, que melhoram a renda e as condições do trabalho no campo, mas também oferecem alimentos de qualidade (MST⁴⁷)

A experiência do movimento, embora muito importante na luta pela reforma agrária é minoritário em relação ao modelo concentrador do agronegócio.

1.2.2 Conflitos e violência no meio rural

A violência no campo tem aumentado e não acontece apenas nas áreas do atraso do desenvolvimento do capitalismo no campo. Ocorre, sobretudo, nos centros mais progressistas do país. Desde o ano de 1985 a Comissão Pastoral da terra faz levantamentos anuais sobre os números de conflitos e violência no meio rural e a constatação é do aumento destes.

Os indicadores abaixo dão uma idéia dos números dos conflitos ocorridos entre o ano de 2000 e 2006 no campo:

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Conflitos de Terra										
Ocorrências de Conflito	195	152	277	174	366	495	659	752	777	761
Ocupações	463	599	593	390	194	184	391	496	437	384
Acampamentos					65	64	285	150	90	67

⁴⁷ Disponível, em [www. http://www.mst.org.br/taxonomy/term/325](http://www.mst.org.br/taxonomy/term/325). Acesso em 23/03/2010.

Total Conf. Terra	658	751	870	564	625	743	1.335	1.398	1.304	1.212
Assassinatos	29	38	27	20	29	43	71	37	38	35
Pessoas Envolvidas	477.105	662.590	536.220	439.805	419.165	425.780	1.127.205	965.710	803.850	703.250
Hectares	3.034.706	4.060.181	3.683.020	1.864.002	2.214.930	3.066.436	3.831.405	5.069.399	11.487.072	5.051.348
Conflitos Trabalhistas										
Ocorrências de Trabalho Escravo	17	14	16	21	45	147	238	236	276	262
Assassinatos				1				2		3
Pessoas Envolvidas	872	614	1.099	465	2.416	5.559	8385	6.075	7.707	6.930
Ocorrências de Superexploração e Desrespeito Trabalhista	49	56	28	33	25	22	97	107	178	136
Assassinatos	1	5					2			1
Pessoas Envolvidas	24.788	366.720	4.133	53.441	5.087	5.586	6.983	4.202	3.958	8.010

Quadro 1 – Conflitos no campo (1997 – 2006)

Fonte: Setor de Documentação da Secretaria Nacional da CPT. <http://www.cptnac.com.br>, acessado em abril/2007.

Dados atuais da CPT (2010, p. 9) dão conta que em 2009 houve aumento tanto do número total de conflitos – por terra, água e contendas trabalhistas – 1.184, contra 1.170, em 2008; em relação especificamente aos conflitos por terra, foram 854 em 2009, 751 em 2008. O número de famílias expulsas cresceu de 1.841, para 1.884, e, significativo foi o aumento do número de famílias despejadas de 9.077 (2008), para 12.388, 36,5% (2009). Em 2009, registrou-se 9.031 famílias ameaçadas pela ação de pistoleiros, contra 6.963, em 2008.

Os números da violência no campo são bastante preocupantes e revela o quão conflituosa são as relações sociais produzidas pelo modelo agrário que ainda existe no Brasil. Em 2009, para se ter uma idéia, foram 25 assassinatos, 61 tentativas de assassinato, 143 ameaças de morte, 71 torturados, 204 presos, 277 agredidos. (CPT, 2010, p. 108).

Todavia, assim como é real a ação violenta institucional e para-institucional, também são reais as resistências e as lutas das massas. Desde os povos indígenas, passando pelos quilombos, as revoltas populares no campo, as ligas camponesas, o movimento sindical rural, etc., a classe trabalhadora não se faz de rogada e passiva e tem enfrentado, nos limites e possibilidades de suas forças, a presença da exploração no campo dando movimento à luta de classes.

Porto-Gonçalves e Alentajano (2010, p. 109 - 111), analisando as lutas e a violência no campo entre os anos de 1985 e 2009, classificam estas ações em cinco períodos distintos:

1º período : entre 1985 e 1990 com destaque para o predomínio da violência do poder privado e um alto índice de assassinatos.

2º período: entre 1991 – 1995 - retomada das organizações e ações dos movimentos sociais. Aumento de 36% da média de ocupações em relação ao período anterior.

3º período: 1996 – 2000 – período de maior intensificação das ocupações de terra e aumento significativo de conflitos por terra.

4º período: 2001 – 2002 – refluxo das lutas e ocupações de terra em relação ao período anterior. Neste período o governo de Fernando Henrique Cardoso intensifica a criminalização dos movimentos sociais. “Todavia, esse período é o terceiro, na média anual de Conflitos, assim como na média anual de famílias envolvidas tanto em ocupações como nos conflitos por terra.” (PORTO-GONÇALVES & ALENDAJANO, 2010, p. 110).

5º período: 2003 – 2009. É o período de maiores conflitos dos últimos 25 anos. É o período recordista na média anual de conflitos e o segundo na média anual de famílias envolvidas nesses conflitos. “Também nesse o período se deu a maior média anual de famílias despejadas – 22.000 famílias por ano – e de 380 pessoas presas anualmente” (PORTO-GONÇALVES; ALENDAJANO, 2010, p. 11)

Os números indicam o quão violenta são as ações do latifúndio e do “agrobandidismo”, segundo a expressão do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira⁴⁸. Em função do êxito econômico-financeiro os ideólogos do agronegócio, no mercado ou no poder público, esforçam-se por negar tal realidade propondo ou promovendo políticas paliativas e com desigual distribuição de recursos para o agro.

Cabe, portanto, perguntar acerca das referências e análises feitas pelos setores hoje hegemônicos na academia, nos governos e nas organizações proponentes de uma educação do campo acerca do agro no Brasil. A hipótese de Oliveira (2008, cap. 2) e Souza (2010) é a de que estas análises filiam-se ao viés fenomênico e idealista o que se choca com as análises de cunho materialista histórico.

1.3 Interpretações majoritárias sobre o problema agrário na atualidade e as Políticas para o setor no Brasil

Conforme Oliveira (2008), as políticas para o meio rural são elaboradas, em boa medida, a partir das opiniões e estudos de alguns acadêmicos que se contrapõem ao fato

⁴⁸ OLIVEIRA (2010). Disponível em: www.cptnacional.org.br

de que o mundo rural perdeu terreno em relação ao urbano e que o problema agrário no Brasil diz respeito ao modelo de desenvolvimento e não a própria estrutura capitalista. Teóricos como José Eli da Veiga, Maria N. B. Wanderley, Ricardo Abramovay são alguns dos intelectuais com cujas teorias as proposições majoritárias do Movimento por uma Educação do Campo apresentam uma forte identificação.

Para Veiga, o rural é estabelecido a partir de relações entre variáveis previamente definidas, como densidade demográfica e distribuição desta num território. Com isto o autor troca o rural pelo campo, trazendo a idéia de que o campo é mundo natural, desestoricizando as relações sociais que criam e recriam o rural na atualidade. Tal perspectiva, de caráter claramente neopositivista, permite a este dizer que no Brasil existem espaços rurais e/ou territórios rurais, cuja dinâmica é dada por atividades agrícolas e cujo desenvolvimento deve articular-se na tomada de decisão das políticas públicas que incentivem este tipo de atividade. (OLIVEIRA, 2008, p. 438)

O pensamento de José Eli da Veiga, considerando a crítica de Oliveira (2008), atualiza as formulações desenvolvimentistas dos anos 1960 que entendiam estar na transformação da base técnica e não a alteração nas formas de produção o fundamento das mudanças na produção agrícola. Essas foram as hipóteses e as políticas da “revolução verde” do regime da ditadura civil-militar dos anos 1970 e 1980. Contudo, passado este período, os problemas no campo persistem, como demonstrei anteriormente: o êxodo rural, os problemas ambientais, a exploração dos trabalhadores, o envenenamento dos alimentos pelos agrotóxicos são expressões deste ideário insustentável e senil.

O Estado brasileiro tem priorizado políticas que negam a reforma agrária e transformam o acesso e a produção agrária em mercado de terras. Para evitar conflitos e combater as ocupações, a política criada e assumida pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2002 – 2010) foi a de Reforma Agrária de Mercado, ou seja, “uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio (...)” (FERNANDES, 2008, p. 49). Estas políticas se expressam nos programas cédula da terra e do Banco da Terra no governo FHC. No governo Lula é criado o Programa Nacional de Crédito Fundiário por meio de três linhas de financiamento: Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar. Quanto a estes programas Resende⁴⁹ & Mendonça (2009), afirmam:

⁴⁹ Importante registrar que Marcelo Resende foi presidente do INCRA em 2003, portanto no período do governo Lula.

Os programas “Combate à Pobreza Rural” e “Nossa Primeira Terra” são idênticos aos programas “Cédula da Terra” e “Crédito Fundiário de Combate à Pobreza do governo FHC. Da mesma forma, o “Banco da Terra” tem as mesmas características do “Consolidação da Agricultura Familiar”. Ou seja, são os mesmos programas apenas com pequenas modificações. Mas a concepção central da mercantilização da Reforma agrária permanece igual. (...) as políticas do Banco Mundial no meio rural brasileiro não são mais experimentais. Elas tiveram início a partir de 1996, já utilizaram em torno de 1,5 bilhões em recursos financeiros, atingiram cerca de 70.000 famílias e têm perpassado governos. (p. 33-36)

O Modelo de Reforma Agrária de Mercado⁵⁰ tem base em quatro objetivos: a) estímulo a relação de arrendamentos; b) potencialização das relações de compra e venda; c) privatização de terras públicas e comunais; d) aprofundamento da privatização de direitos de propriedade em fazendas e terras coletivas. (PEREIRA, 2006).

Experiências desse Modelo de Reforma Agrária de Mercado foram implementados nos continentes Americano, Asiático e Africano. No Brasil, um estudo coordenado por Germani (2006) acerca do Modelo de Reforma Agrária de Mercado no Estado da Bahia, ao investigar o “Projeto Cédula da Terra” e o “projeto Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural” conclui, dentre outras coisas que:

A intervenção governamental e a importância estratégica dos laudos técnicos na definição do preço da terra derivam da falácia representada pelo argumento dos “mecanismos de mercado” e da possibilidade de uma livre negociação entre proprietários de terra e associações de sem-terra. Isto se deve às fortes assimetrias entre as partes, à desinformação dos sem-terra, à pressão para entrar na terra (qualquer terra) o mais rápido possível para garantir o acesso ao projeto e à subsistência, além da evidente capacidade de manipulação de diversos intermediários, interessados em extrair lucros financeiros e/ou dividendos políticos com os projetos.” (GERMANI Et all 2006, p. 255)

Pode-se concluir que a proposta do Banco Mundial e dos Governos que seguem suas políticas para o campo é transformar os agricultores em empreendedores rurais denominados de Agricultores familiares.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (2009), a agricultura familiar é caracterizada como uma área de empreendimento rural que não excede a quatro módulos fiscais, sendo dirigida por uma família, sendo ela própria predominante a mão-de-obra utilizada nas diversas atividades, além de ser a fonte principal de renda da família. Segundo os dados do MDA, a agricultura familiar ocupa 25,03% da área ocupada para plantio no país, sendo maior no Norte e Nordeste.

⁵⁰ Para o aprofundamento destas questões ver: Pereira, 2006; Fernandes, 2008;

Apesar de uma área menor de ocupação, são estes agricultores que produzem 38% do valor bruto de produção gerada no país. Enquanto as grandes propriedades focam a produção para exportação, a produção nas pequenas propriedades é responsável por cerca de 70% de produtos para o consumo interno. Desse modo, 70% da produção de feijão e mais de 30% do arroz, café e milho consumido no Brasil são oriundas das pequenas propriedades. (MDA, 2009)

Por outro lado, ao analisar a distribuição do crédito rural, Görgem (2010, p. 1) observa que,

No plano safra 2009/2010 foram destinados R\$ 93 bilhões para o agronegócio e 15 bilhões para a agricultura camponesa. Mesmo assim, sabe-se que, apesar da crescente oferta de recursos para a agricultura camponesa, 1,2 milhões de estabelecimentos familiares não têm acesso ao crédito e, na última safra, utilizaram apenas 80% do que está disponível. (GÖRGEM, 2010)

O conceito de agricultor familiar tornou-se hegemônico nas formulações das agências multilaterais de desenvolvimento (Banco Mundial, FAO), no governo federal, na academia e nos movimentos sociais, sendo uma das referências do Movimento por uma Educação do Campo.

A idéia de agricultor familiar pode ser entendida como uma estratégia neodesenvolvimentista “porque permite continuar dizendo que não mais há necessidade de alterações estruturais no agro mas, sim, que seu futuro deve ser pensado dentro dos marcos das possibilidades de um desenvolvimento dentro da ordem.” (OLIVEIRA, 2008, p. 438). Esta orientação política alimenta a idéia entre os agricultores da possibilidade destes se adequarem ao mercado e enfrentar a concorrência capitalista por meio do ideário do empreendedorismo sob as bases de um desenvolvimento local e sustentável.

1.3.1 A falácia do desenvolvimento local e sustentável

Os estudos de Oliveira (2008), Santos (2007), Souza (2010), chamam a atenção à categoria desenvolvimento nas formulações dominantes na análise do problema agrário no Brasil e na formação de professores para o campo.

Arrighi (1997), ao estudar a perspectiva desenvolvimentista do capitalismo conclui que entre os anos de 1848 a 1988 praticamente não houve alterações no conjunto das nações que dominam a economia mundial a exceção do Japão que era território de interesse Norte-Americano na Ásia. A categoria desenvolvimento vem

recebendo vários adjetivos (desenvolvimento econômico, social, humano, sustentável, solidário), mas que no fundo implicam expressões diferentes para um mesmo fundamento: o desenvolvimento do capital em uma fase de destruição das forças produtivas. Por meio do conceito de desenvolvimento efetivam-se uma série de programas e ações que integram as políticas para o campo.

Os princípios do desenvolvimentismo, formulados por Keynes na década de 1930, correspondia à busca de respostas à crise do capitalismo provocado pela crise da bolsa de Nova York em 1929. Explicando a lógica desenvolvimentista Keynesiana, Francisco de Oliveira afirma:

no capitalismo monopolista, o Estado tem que ser necessariamente, parte ativa da reprodução do capital, abandonando a postura dos seus antecessores neoclássicos e marginalistas, de um Estado de “Laissez Faire”. A teoria do “déficit Spending” é a explicação de que o Tesouro Público tem que ser colocado no pressuposto geral de toda a atividade econômica, sem o que a economia capitalista ver-se-ia obrigada a braços com crises cíclicas de maior gravidade, exatamente porque o forte processo de centralização do capital ampliaria, ao invés de reduzir, a anarquia do sistema, desta vez em proporções catastróficas. O tesouro público assume, assim, como pressuposto geral do capital que se valoriza, funções de capital financeiro geral que busca, também, a valorização, embora não realize diretamente em alguns casos (OLIVEIRA, 1977, p. 104-105)

Desse modo, a teoria e as políticas de desenvolvimento resumem-se tão somente ao melhoramento da forma de produção e reprodução do capital nada tendo a ver com a superação do sistema de produção capitalista.

Na atualidade, fala-se em novo modelo de desenvolvimento tendo como premissa a sustentabilidade. O conceito mais utilizado para definir esta categoria encontra-se no relatório Brundtland. Segundo este documento, desenvolvimento sustentável é “aquele que atende às necessidades do presente de forma igualitária, porém sem comprometer a possibilidade de sobrevivência e prosperidade das gerações futuras”. (Relatório Brundtland apud FOLADORI, 1999, p. 19).

Este conceito nasceu no interior das instituições do imperialismo por iniciativa daqueles que desenvolvem uma política destruidora contra os povos e suas conquistas. O desenvolvimento sustentável surge em um período em que os povos dos países dominados são esmagados por uma dívida que não é sua, por privatizações, arrocho nos salários, cortes de orçamento, etc. O que se pode verificar é que “a operação desenvolvimento sustentável” oculta a verdadeira natureza do modo capitalista de produção. Quanto a esta questão, o filósofo István Mészáros afirma:

O “Deus que falhou”, na imagem da onipotência tecnológica, é agora recomposto e novamente apresentado sob o disfarce do “interesse ecológico” universal. Há dez anos a ecologia podia ser tranquilamente ignorada ou desqualificada como totalmente irrelevante. Atualmente ela é obrigada a ser grotescamente desfigurada e exagerada unilateralmente para que as pessoas – suficientemente impressionadas com o tom cataclísmico dos sermões ecológicos – possam ser, com sucesso, desviadas dos candentes problemas sociais e políticos. (...) Analogamente, as pessoas deveriam esquecer tudo sobre as cifras astronômicas despendidas em armamentos e aceitar cortes consideráveis em seu padrão de vida, de modo a viabilizar os custos da “recuperação do meio ambiente”: isto é, em palavras simples, os custos necessários à manutenção do atual sistema de expansão da produção de supérfluos. Para não mencionar a vantagem adicional que constitui o fato de se compelir a população em geral a custear, sob o pretexto da “sobrevivência da espécie humana”, na sobrevivência de um sistema socioeconômico que se defronta agora com deficiências derivadas da crescente competição internacional e de uma mudança crescente na sua própria estrutura de produção, em favor dos setores parasitários. (MÉSZÁROS, 2002, P. 989)

Nos últimos tempos o chamado “problema ambiental” tem pautado discursos e preocupações de inúmeras autoridades, corporações capitalistas, Organizações Não-Governamentais, educadores. Palavras como sustentabilidade, responsabilidade social e ecológica passaram a integrar o léxico mundial desvelando medos e preocupações em relação ao presente e ao futuro do planeta.

Os elementos concretos para identificarmos indícios da barbárie que assolam a humanidade e as catástrofes ambientais são muitos. Segundo o livro “água” de Michel Camdessus (ex-diretor do FMI), portanto de um intelectual orgânico da burguesia, estima-se que na atualidade 50 mil seres humanos morrem a cada semana por falta de água. Contudo, estudos demonstram que na atualidade conta-se com todas as técnicas para proporcionar água potável por meio da dessalinização da água, transporte de água a longa distância.

Os processos de desertificação, degradação dos solos, uso indiscriminado de agrotóxicos, desmatamentos aleatórios abrindo espaço para monoculturas ou criação de gado pelo agronegócio e todas as possibilidades de uma catástrofe ecológica se expandem para todas as partes do planeta.

O aquecimento global é outro grande problema da humanidade. A principal, talvez a única tese que se escuta falar, é a de que o aquecimento global é decorrente da grande emissão de CO² na atmosfera. Muitos cientistas não estão de acordo com esta posição, dentre eles Chris Landsea e Roger Pielke, este último defendia a idéia de que o

aquecimento climático, além do CO² também intervinha outros fatores e lembra que aquele gás representa apenas 0,038% da atmosfera. (A Verdade, 2009).

Contudo, mesmo não havendo consenso entre os cientistas, os capitalistas perceberam que o debate sobre o efeito estufa e o aquecimento global poderia ampliar seus negócios. Para isso foi criado um mercado de trocas de cotas de emissão de gás carbônico nos países com indústrias poluentes estabelecendo-se metas de redução de CO². Os países e as indústrias teriam o direito à poluição em toneladas de carbono, que podem trocar ou vender com países que emitam menos desses gases. Novamente mais uma falsa solução dos problemas sócio-ambientais no interior da especulação financeira que agora apela para a redução e negociação dos gases que supostamente provocam o efeito estufa.

Diante destes fatos e dados, como se movimentam a quase totalidade das entidades de defesa do meio ambiente, Ongs, intelectuais, agências internacionais, governos, empresários e políticos? Ora, se fizermos um balanço de como é tratada a chamada “questão ambiental” na atualidade, perceberemos a intensificação das ilusões em torno do capital, agora “tingido de clorofila”, colorindo uma retórica idealista e abstrata. Não raro, documentos da ONU ou de entidades como o Greenpeace e uma constelação de ONG’s fazem proposições para mudanças de atitudes, ações de impacto chamando a atenção para o problema ambiental, apelo a construção de uma ética mundial em direção ao desenvolvimento sustentável, apelo às atitudes individuais com vias ao consumo consciente por meio de produtos “ecologicamente sustentáveis”.

A presença deste ideário na educação do campo é uma constante. Na Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, integrante do Movimento por uma educação do Campo, é comum análises que trazem o desenvolvimento sustentável como um princípio de formação humana. Segundo Edmerson Reis, da coordenação executiva da RESAB:

Cultivar a idéia de desenvolvimento sustentável exige da sociedade civil, dos governantes e empresários, unirem esforços para acabar com a miséria, a pobreza e a exclusão social que hoje existem no mundo, e que são necessidades do presente que precisam ser enfrentadas, satisfeitas e não dissimuladas ou ampliadas para estourar nas mãos das gerações futuras. Esse tem que ser um compromisso das gerações presentes, para que possamos no futuro garantir a existência de sociedades de fato sustentáveis. (REIS, 2004, p.1. Grifos meus)

O ecologismo movimenta milhões e milhões de dólares em discussões, publicações, programas, iniciativas individuais e coletivas, mas jamais se propõe a fazer

uma pergunta simples: é possível a sustentabilidade em um sistema anárquico e insustentável por natureza como é o modo capitalista de produzir?

O discurso ecologista e de desenvolvimento sustentável encobre questões essenciais para a compreensão das bases histórico-sociais da crise ambiental vivenciada pela humanidade ao produzir um discurso idealista de responsabilização dos indivíduos sem considerar o modo capitalista de produzir a vida.

1.3.2 O Combate à pobreza rural e a política do desenvolvimento territorial

O Banco Mundial, como agência financiadora e elaboradora de reformas adotou e passou a defender uma agenda de reformas para o desenvolvimento. Na diretriz proposta “quatro consignas foram estabelecidas e repetidas como a ponta da nova agenda de desenvolvimento: complementaridade entre mercado e Estado, o abandono da idéia de Estado Mínimo em favor de um Estado “eficaz”, a centralidade das instituições e o combate à pobreza.” (PEREIRA, 2006, p. 14).

Para a realização destas consignas era primordial realizar a chamada reforma do Estado. Pereira (2006) elenca alguns movimentos dessa reforma que passam pela: a) blindagem das agências econômicas do Estado de qualquer tipo de pressão ou controle democrático⁵¹; b) pela quebra de direitos do setor público e do funcionalismo público; c) por políticas de parceria público-privadas; d) pela reorganização do sistema escolar e do poder judiciário mediante descentralização administrativa, padrões de remuneração por produtividade e adoção de formas de concorrência para captação de recursos; e) privatizações de empresas e bancos estatais; f) facilidades de liberação do fluxo de capitais.

Quanto ao combate à pobreza, o Banco Mundial propõe a criação de programas e projetos paliativos visando um novo tipo de filantropia, agora não apenas de socorro aos necessitados, mas no estímulo a participação, mobilização e articulação de empresas, ONGS, esferas subnacionais de governo e associações locais e comunitárias. Não por acaso as parcerias entre poder público e Ong’s tornou-se uma constante como política de governo, especialmente nos últimos anos.

⁵¹ Vide, por exemplo, a presença do Presidente do Banco Central Brasileiro, o senhor Henrique Meireles, que integra o governo Lula desde o seu início em 2002 e vem de uma base política de oposição (PSDB) ao governo atual. É a lógica da chamada nova “governança” mundial.

A idéia participacionista envolvendo os vários “setores” da sociedade, como recomenda o Banco Mundial e defendida pela esquerda reformista⁵² desde os anos 1980, como analisarei no capítulo seguinte, assume materialidade no Brasil por meio da política dos territórios de identidade. O território seria o núcleo central da gestão de recursos e de participação popular, principalmente nas regiões interioranas.

A centralização das políticas dos territórios encontram-se sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A premissa desse ministério é a da possibilidade da resolução da questão agrária via adoção de técnicas e formas de gestão das políticas públicas dentro e na região do estabelecimento agrícola, sem alterações profundas na estrutura da propriedade da terra no Brasil. Neste sentido, dois órgãos do MDA tratam especificamente de questões ligadas a Agricultura familiar e aos territórios: A) a SAF – Secretaria da Agricultura Familiar Tem por tarefa a articulação e a busca do desenvolvimento do agricultor familiar, e, b) a SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial, tenta buscar o “desenvolvimento dos territórios rurais”, ou o suposto “desenvolvimento territorial” (OLIVEIRA, 2008).

Os territórios configuram-se como unidades organizativas da sociedade que reúnem representantes da chamada sociedade civil organizada, empresas e poder público, em especial representantes de prefeituras municipais, para discutir e deliberar sobre temas e demandas de uma região (território). Deste modo, em assembléias onde estão presentes empresários, representantes de movimentos sociais, governo, ONGs discutem-se questões e recursos a serem investidos na região. Deste modo, os “atores locais”, supostamente, estariam se “empoderando” das questões e colaborando na direção dos destinos do território por ser uma instância formada a partir da produção de laços de solidariedade e de pertença dos sujeitos, como formulam seus teóricos. Segundo o MDA,

Iniciativas exitosas em outros países e no Brasil, especialmente coordenadas por organizações da sociedade civil, vêm provando, historicamente, que uma das maneiras mais eficazes de romper o círculo da pobreza é apoiar estes processos de desenvolvimento local/territorial cujos eixos estruturadores são o fortalecimento do capital humano e social, dos sistemas produtivos locais e da governança local, gerando trabalho e renda, integrando políticas

⁵² Por reformismo “entende-se um conjunto de argumentos e proposições que preconizam algumas reformas dentro dos marcos da ordem burguesa; ou ainda, que vislumbram a superação de tal ordem a largo passo (raciocínio que, em geral, vem associado às etapas), o que opera um corte entre “programas mínimos” imediatos e proposições estratégicas. Esta segunda variante do reformismo tem justificado um sem-número de estratégias equivocadas e/ou oportunistas de segmentos “socialistas”. (BEHRING, 1998:137)

públicas e construindo a gestão participativa do território. Nesse processo a educação se coloca como um vetor estratégico para o desenvolvimento social e uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social dos sujeitos sociais das políticas do Ministério do Desenvolvimento Agrário. (MDA/SDT apud OLIVEIRA, 2008, p. 298)

Pela noção de Território passa-se a impressão que todos podem participar com condições de igualdade, que não há classes, nem interesses antagônicos em luta, pois o principal objetivo é o projeto de desenvolvimento coletivo sendo o simbólico, o cultural, o geracional, os elementos centrais de sua organização. Não por acaso tais projetos e formulações teóricas se remetem a essas categorias haja vista que a construção do consenso é a meta básica desta política cujas propostas e financiamentos estão atreladas a onda de reformas do capitalismo que se desdobrou em algumas frentes articuladas, quais sejam: “o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais de esquerda); a chamada ‘reestruturação produtiva’ e a ‘reforma do Estado’.” (MONTAÑO, 2003, p. 26).

A citação a seguir é longa, mas explícita em detalhes - e não deixa dúvidas – sob quais fundamentos teóricos se fundamenta o desenvolvimento territorial e o porquê da defesa de uma educação do campo por parte deste órgão do governo federal.

O desenvolvimento local enquanto estratégia de ação, voltada ao desenvolvimento com equidade, reconhece o papel fundamental da educação e o exercício de micropoderes, no sentido foucaultiano, como “condição de possibilidade” permitindo o estabelecimento da identidade de projeto, da qual fala Manoel CASTELL (1999) que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política. Essa articulação (educação x micro poderes x desenvolvimento social) permite a apreensão de que o poder é uma ação relacional fundamentada na compreensão de que o mesmo não se centra na força estatal, mas se dissemina como uma rede pela sociedade e as relações cotidianas em todos os níveis. O poder é existencial e se exerce entre pessoas livres consolidando-se apenas quando o sujeito o reconhece como tal e se reconhece com poderes para tanto (FOUCAULT, 1999). É, portanto, um modo de agir sobre o outro, uma ação sobre outra ação, que abre possibilidades para diferentes campos de intervenção de sujeitos ativos. Seria o fortalecimento da participação da sociedade civil no processo de tomada de decisões e de gestão compartilhada de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social que compreende como imperativos de sua ação a cidadania, a justiça, a democracia, a autonomia e a liberdade, questões possíveis apenas a partir do auto-reconhecimento do poder ser e do poder fazer. **Nesta lógica de ação fica óbvio a importância da educação neste processo e como a ação da SDT se volta para o apoio ao desenvolvimento rural sustentável nos centramos então na educação do campo.** Nas duas últimas décadas, essa denominação vem se expandindo para demarcar

o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento do espaço rural. Ela traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade porque se transformou no lugar, não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo. Tradicionalmente o rural aparece como o local da produção agropecuária, mas também do atraso, da pobreza, da falta de estruturas e da carência de serviços públicos. O espaço rural é o que “sobra” dos municípios, pois o relevante parece ser as “cidades”, mesmo que não passem de pequenos e médios centros que gravitam em torno do trabalho, da produção, da cultura diretamente vinculada ao meio ambiente. As especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias desses povos. Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. A multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições foi construindo uma proposta pedagógica que contempla a identidade do campo, a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e/ou trabalham direta ou indiretamente com o meio ambiente, que reconhece o modo próprio de vida dos espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O desenvolvimento territorial requisita que essas experiências sejam reconhecidas em sua amplitude e diversidade e que busquemos superar a fragmentação e o isolamento de muitas dessas iniciativas, que não têm alcançado o grau de institucionalização, de articulação dessas práticas na perspectiva de contribuir com a política educacional e de desenvolvimento que estamos construindo em nosso país. (MDA/SDT apud OLVEIRA, 2008, p. 304) (grifos meus)

Segundo o programa Saberes da Terra, que financia e elabora projetos para a educação do campo:

o conceito de campo pode ser melhor compreendido a partir do conceito de território como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável. (BRASIL, 2005, p. 16-17)

O território possui uma capacidade considerável de construir ilusões entorno de uma suposta participação dos trabalhadores nos destinos da gestão pública. Isto fica explícito na formulação anterior de caráter fenomênico e articulada a agenda pós-moderna de entendimento dos fatos histórico-sociais.

Em suma, as políticas para o agro no Brasil têm se colocado majoritariamente a favor do agronegócio. Em 2002, com a eleição do primeiro presidente operário, cuja trajetória se inicia no movimento sindical e no interior do Partido dos Trabalhadores (PT), foram geradas muitas expectativas em relação ao atendimento das reivindicações da classe trabalhadora, dentre elas a reforma agrária. Mas a relação de forças, as alianças estabelecidas, a dinâmica da máquina estatal e o próprio rebaixamento programático do Partido dos Trabalhadores, dentre outros elementos, levou muitos à frustração em meio a ilusão de que um governo eleito a partir de um amplo arco de alianças – inclusive com inimigos históricos da classe trabalhadora - poderia promover mudanças radicais nas estruturas do poder e, quiçá, da estrutura agrária.

De acordo com o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira em entrevista concedida ao MST, o governo Lula não cumpriu a grande meta que era fazer a Reforma Agrária. Detalhando sua análise ele afirmou:

No segundo mandato não foi elaborado o 3º Plano Nacional de Reforma Agrária. Então, o governo se descompromissou em fazer a Reforma Agrária e passou a adotar uma política de contra-Reforma Agrária, porque enviou duas medidas provisórias (MPVs) ao Congresso. Uma em 2008, a MPV 422, e outra em 2009, a MPV 458, elevando a área passível de regularização na Amazônia Legal de 100 mil hectares para 2500 hectares e só passou no Congresso até 1500 hectares. Isso quer dizer que nesse segundo mandato o governo fez uma política de legalização da grilagem. Isso quer dizer que, ao invés de se fazer Reforma Agrária, se adotou uma política de contra-Reforma Agrária. Então, o balanço final é de que o governo não teria, no segundo mandato, feito cumprir a grande meta que era a Reforma Agrária. (OLIVEIRA, 2010⁵³)

Para o Frei Sérgio Gorgem, da Coordenação Nacional do Movimento de Pequenos Agricultores, “Lula não desmontou a grande engrenagem do agronegócio, que continuou funcionando quase que no piloto automático. Mas não dá para negar que alguns programas que o governo criou foram importantes como o Luz para Todos e a criação do seguro agrícola” (BRASILINO, 2010, p.3).

Na atualidade, em meio a estas e tantas outras ambigüidades, os movimentos de lutas sociais encontram-se num momento de muita cisão e imbróglis teóricos e práticos que se refletem, inclusive, nas proposições e disputas por uma educação do campo. Em tempos de fortes ofensivas do capital contra o trabalho, mas também de lutas oriundas das camadas subalternizadas, é preciso levar em consideração os limites e possibilidades da organização e formulação teórica dos movimentos sociais mediadas por toda uma

⁵³ Entrevista concedida ao site do MST. Disponível em www.mst.org.br

gama de dificuldades materiais e intelectuais vivenciadas pela parcela da classe trabalhadora que se propõe uma organização sistemática e combativa. Considerar as articulações entre realidade e possibilidade, portanto, é uma chave de leitura e de interpretação da complexa relação entre educação, luta de classes e a elaboração de uma referência de educação para os povos do campo, como tratarei no próximo capítulo.

Capítulo 2

Luta de classes, Educação e Pedagogias do Campo

Este capítulo tem por objetivo analisar a chamada educação do campo no contexto dos movimentos de lutas sociais e da formulação de uma Pedagogia homônima. Para isso delimitarei algumas questões norteadoras para análise: a) Que condições histórico-sociais conduziram à organização de um movimento que reivindica uma educação do campo? B) Como se configura esta referência educativa? C) Quais teorias pedagógicas fundamentam a educação do campo? Qual a concepção de escola está subjacente a essa referência do educar?

Parto do princípio de que a educação do campo emerge em um contexto sócio-histórico no qual destacam-se alguns fatos, a saber: 1) as reivindicações por escolarização oriundas da luta de classes no meio rural, em especial a partir da década de 1980; 2) o recuo da teoria revolucionária e as influências da agenda pós-moderna nos movimentos sociais; 3) as estratégias do Estado Burguês na formulação e implementação de políticas localizadas e focalizadas destinadas a grupos específicos (indígenas, campo, quilombolas) em detrimento de políticas universais para a população em meio à crise estrutura do capital.

2.1 Trajetória dos Movimentos sociais no Brasil e a luta por uma educação do campo

Analisar os movimentos sociais⁵⁴ pressupõe, desde uma perspectiva marxista, tratar do problema da luta de classes. Por classe social entende-se a instância sócio-econômica na qual os sujeitos estão objetivamente agrupados a partir do lugar que ocupam no processo social de produção. Assim, o que define a posição de classe é o lugar na produção (produtor, proprietário dos meios de produção ou classe de transição), independente da quantidade de bens ou renda que o indivíduo possui⁵⁵.

A classe é uma construção histórica e o desenvolvimento das lutas entre estas é originário dos antagonismos entre os proprietários dos meios de produção e a força de

⁵⁴ Um movimento de luta social é a expressão das contradições sociais que instiga a organização da classe ou de grupos específicos em direção a determinados objetivos guiados por determinado projeto que exige a participação efetiva de indivíduos.

⁵⁵ Por essa definição, para o marxismo, a classificação elaborada pelas tendências hegemônicas da teoria sociológica e veiculada nos meios de comunicação para as classes sociais como “classes A, B, C, D e E”, a partir da renda dos indivíduos é imprecisa e sem sentido.

trabalho. A luta de classe contra classe torna-se cientificamente explicável com o advento da sociedade burguesa e a sua consolidação no século XVIII por meio da formação da classe operária. (BOTTOMORE, 2001)

Segundo Marx (2001), a grande indústria aglomera uma multidão de pessoas desconhecidas uma das outras num único lugar e que estão divididos os seus interesses pela concorrência entre os próprios trabalhadores. A única coisa que os unifica é o salário e esse interesse comum reúne os trabalhadores num pensamento de resistência, de coligação. Se vencida esta primeira etapa, ou seja, se o primeiro objetivo de resistência que se limitava ao salário e as conseqüentes estratégias de repressão aos trabalhadores pelos capitalistas forem superadas ou compreendidas como uma relação inerente ao modo do capital organizar a vida, a manutenção da associação torna-se mais necessária para os operários do que o salário. Desta forma:

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa já é uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. (---) Uma classe oprimida é a condição vital de qualquer sociedade baseada no antagonismo das classes. A libertação da classe oprimida implica, portanto, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que as forças produtivas já adquiridas e as relações sociais existentes já não possam existir lado a lado. (MARX, 2001, p. 151)

Portanto, a luta de classes diz respeito não apenas ao fato de o indivíduo ser trabalhador rural ou urbano e se reconhecer explorado (classe em si), mas fundamentalmente de estabelecer o elo de unidade por meio dos organismos da classe que fazem a luta avançar para além da revolta e da resistência, rumo a destruição dos pilares da sociedade atual e da construção de outra socialidade. Socialidade esta que para ser alcançado exige um conjunto de elementos, dentre os quais: táticas, estratégias, propaganda, agitação, compreensão da realidade objetiva, compreensão do movimento e das condições reais da classe antagônica, bem como da relação de forças na conjuntura e, sobretudo, a integração dos indivíduos aos organismos da luta de classes.

A seguir passo a analisar aspectos da trajetória dos movimentos sociais no Brasil tomando por referência a classificação de Ridenti (2006) acerca das fases históricas da organização da classe trabalhadora no Brasil, a saber: a) a fase anarquista; b) vanguardista; c) basista; d) institucional defensiva.

2.1.1 As fases anarquista e vanguardista dos movimentos sociais: 1910 a 1968.

A despeito das várias lutas sociais ocorridas no Brasil desde o século XVI, é só no início do século XX que se pode falar em uma organização sistematizada, orgânica e guiada por um projeto societário comum defendido pela classe trabalhadora.

Tomando estas referências para buscar o fio condutor da análise dos movimentos sociais e da luta de classes no Brasil, é possível afirmar que os anos 1910 são o marco inicial da organização da classe trabalhadora brasileira. A fundação dos primeiros sindicatos e a deflagração das primeiras greves operárias entre 1917 e 1920 dirigidas pelo movimento anarquista expressavam a necessidade de organizações que aglutinassem e dirigissem as reivindicações dos trabalhadores.

O anarquismo, contudo, ao apostar nas mobilizações espontâneas da massa trabalhadora e desconsiderar a necessidade da direção partidária para a tomada do poder, não conseguiu dar maiores consequências às jornadas de reivindicação operária deixando um vazio de direção política na condução das reivindicações da classe. Esta foi a primeira de quatro etapas do desenvolvimento da organização dos trabalhadores e das lutas dos movimentos sociais no Brasil. (RIDENTI, 2002).

A inviabilidade do anarquismo como vetor dirigente do processo de organização revolucionária permitiu a organização dos trabalhadores sobre outras bases. A fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no ano de 1922 e sua consolidação nos anos 1930, fez emergir outra fase na história dos movimentos de lutas sociais no Brasil: a fase vanguardista.

Os ecos da vitória da revolução Russa de 1917 dirigida por um grupo de revolucionários com uma boa formação teórica e ações consistentes na prática, inspirava a esquerda mundial e impulsionava os movimentos sociais no Brasil.

A fase vanguardista vai de 1922 até meados dos anos 1960. Neste período, o sindicalismo era hegemônico nos processos de organização dos trabalhadores e de suas lutas. Em relação à direção política, duas forças de esquerda disputavam espaço naquele momento: os Comunistas, reunidos no PCB, e os Trabalhistas no PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Embora divergentes em vários princípios como o direito à propriedade privada e ao tipo de Estado, ambos concordavam com a tese da necessidade de construir a chamada revolução brasileira por meio da aliança entre a burguesia nacional e os trabalhadores para o estabelecimento de reformas de base (reforma agrária, saúde, educação, emprego) que pudessem desenvolver o modo capitalista de

produção no Brasil. Para o PCB seria esta a condição material para o levante revolucionário do proletariado. (RIDENTI, 2006).

Porém, vivia-se o período de Guerra-Fria e as desconfianças em relação ao “perigo comunista” faziam de qualquer tentativa de “reforma de base”, principalmente com a presença do Partido Comunista Brasileiro, uma ameaça à ordem estabelecida. O golpe civil-militar de 1964, portanto, foi a resposta, à direita, da inviabilidade histórica da tese do PCB e do PTB.

A dispersão das organizações de esquerda por meio da perseguição e da censura, assim como o assassinato de militantes e intelectuais, demarcou um período de grande dispersão dos movimentos sociais e de massas no Brasil. Durante toda a década de 1960 até meados de 1970 a imposição do silêncio aos críticos do sistema não arrefeceu por completo as lutas de massa. Importante registrar que o ano de 1968 foi profundamente marcante para os movimentos de lutas sociais no mundo. O ciclo da “era de ouro” do capital iniciado no pós-segunda guerra mundial havia chegado ao fim e com ele uma série de protestos e revisões teóricas e políticas por parte de intelectuais e militantes de esquerda foram realizados, os quais ficaram conhecidos como os movimentos de 1968.

No Brasil, o ano de 1968 tem algumas especificidades e demarca a deflagração dos últimos protestos de massa contra os desmandos da ditadura civil-militar que só voltarão a ser realizados no final dos anos 1970 quando das greves do ABC paulista, do retorno do protesto estudantil nas ruas e das manifestações pelas eleições diretas no ano de 1985.

O Movimento Estudantil vinha sendo reprimido desde 1966 quando ainda realizavam manifestações esporádicas nas ruas. No dia 28 de março de 1968, a polícia militar do Rio de Janeiro invade o restaurante Calabouço⁵⁶ ferindo muitos estudantes e matando o secundarista Edson Luís de Lima. Protestos foram organizados em todo o país. Em 26 de junho a histórica passeata dos 100 mil contra a ditadura não teve o mesmo desfecho trágico do ocorrido em março devido as pressões da opinião pública. Em 26 de junho de 1968 foi desmantelado o Congresso da UNE na cidade de Ibiúna, interior de São Paulo, o que selou a derrota do Movimento Estudantil. Muitos estudantes entraram para organizações clandestinas para desenvolver a luta contra a

⁵⁶ O *Calabouço* era “um restaurante estudantil no Rio de Janeiro, cuja clientela era composta especialmente por estudantes secundaristas pobres – pleiteavam sua ampliação e melhoria do ensino público. Essas reivindicações específicas associavam-se à luta mais geral contra a política educacional e contra a própria ditadura militar vigente no Brasil desde 1964.” (RIDENTI, 2007, p. 80)

ditadura. Neste período, a contestação radical ao regime estabelecido era feita também por meio do cinema, do teatro, da música, da literatura, das artes plásticas. O movimento tropicalista, por exemplo, foi uma forma de protesto ligado às vanguardas Norte-Americanas e Européias. (RIDENTI & ANTUNES, 2007).

Quanto ao movimento operário, o ano de 1968 foi de greve nas indústrias de Osasco e Contagem. A deflagração do movimento paredista tinha tanto um caráter de reivindicação corporativa, quanto de protesto contra a ditadura. Segundo Ridenti & Antunes (2007, p. 85), “Esta foi uma primeira resposta dos trabalhadores ao golpe de 1964, quando se desencadeou uma profunda repressão sobre a esquerda, especialmente ao PCB e ao sindicalismo sob sua hegemonia.” Isto impôs a derrota ao movimento operário à época.

O desfecho destes protestos se deu com o AI-5⁵⁷ de 13 de dezembro de 1968. Por este Ato Institucional, decretava-se o terrorismo de Estado e uma rígida censura foi imposta reprimindo duramente qualquer forma de oposição. Os que continuavam resistindo o faziam sem a possibilidade do apoio das massas naquele momento dadas as circunstâncias desfavoráveis para uma luta mais ampla.

Em meados da década de 1970, entretanto, a ditadura civil-militar já dava sinais de enfraquecimento. As teorias Keynesianas que tinha nas políticas de Estado o antídoto para manter as crises do capitalismo sob controle estavam em fase de esgotamento e sofriam duras críticas. Uma das maiores contestações provinha de Hayek e suas teorias acerca de Estado Capitalista não-intervencionistas, que ficaram conhecidas como teorias neoliberais.

Neste período, emergia uma nova fase na trajetória da organização dos movimentos sociais de esquerda.

2.1.2 A fase “basista” dos movimentos sociais: recuo da teoria, praticismo militante e comunitarismo cristão.

As teorizações e práticas da estratégia de revolução brasileira nos moldes do PCB, sobretudo a respeito da necessidade de um partido de vanguarda que teorizasse a transição e dirigisse a classe trabalhadora na luta revolucionária, foi objeto de duras

⁵⁷ Os atos institucionais eram instrumentos jurídicos editados pelo poder executivo, por meio do presidente da república, e que dispensava a aprovação do Congresso Nacional. No caso do AI-5: o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas estaduais foram colocados temporariamente em recesso e o governo passou a ter plenos poderes para suspender direitos políticos dos cidadãos, legislar por decreto, julgar crimes políticos em tribunais militares, cassar mandatos eletivos, demitir ou aposentar juizes e outros funcionários públicos.

críticas por parte da esquerda. Os equívocos das direções majoritárias partidárias e sindicais do período pré-golpe de 64 e a dispersão dos movimentos de massa nos anos posteriores fez com que muitos intelectuais e dirigentes passassem a defender a tese de que o próprio povo explorado, a partir de seus princípios de organização espontâneo, de seus modos de vida e ideologias estabeleceriam as condições e formas de luta para as transformações sociais prescindindo da organização de partidos ou sindicatos tradicionais. A isso corresponde o termo basismo.

Importante destacar que com a ditadura civil-militar há o aprofundamento das relações capitalistas no Brasil, em especial no campo. Mesmo com as divergências no interior da burguesia brasileira acerca das opções políticas, esta apoiava, em sua maioria, àquela forma de gestão do Estado sob a gerência das forças armadas. Esse fato colocava para os movimentos sociais a necessidade do enfrentamento ao Estado.

Contudo, muitos movimentos surgiram contestando a ordem estabelecida mas o faziam criticando a forma do regime ditatorial civil-militar e não a estrutura classista da sociedade com vias a sua superação. Segundo Ridenti (2006, p. 31),

No final dos anos 1970, começou a gestar-se o ciclo das lutas de esquerda que se pode denominar “das bases”, animado pelos então chamados novos movimentos sociais, pelo novo sindicalismo, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), informadas pela Teologia da Libertação, enfim, por uma mobilização social de trabalhadores urbanos e rurais, incluindo setores significativos das classes médias, no período da transição democrática⁵⁸.

As origens do basismo estão articuladas aos movimentos libertários da década de 1960 e das formulações teóricas bastante difundidas na França pelo movimento de maio de 1968 ocorrido naquele país. Estas formulações podem ser resumidas pela perspectiva de desreferencialização do real e pelo descentramento da política na medida em que se supõe o desaparecimento das classes sociais e da luta em escala macro. Portanto, na perspectiva desse ideário, a realidade deixa de ser referência para a produção do conhecimento e a representação simbólica/subjetivista do real ocupa o lugar da chamada realidade objetiva. A ação política, portanto, estaria dispersa nos novos sujeitos ou atores sociais que lutam por questões pontuais e específicas, não necessariamente por um projeto classista de superação universal das relações sociais de dominação. (Evangelista, 2002).

⁵⁸ Além disso, esta fase será hegemônica politicamente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) cujos dirigentes e militantes, em sua maioria, eram originários deste ciclo de lutas basistas..

Articulada a estas questões cabe destacar outras condições que motivaram a elaboração da crítica às formas tradicionais de lutas sociais e das análises teóricas sobre as mesmas, quais sejam:

a inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatia pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia de libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre as lutas sociais amplas e os interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos de homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a se desenvolver nos anos seguintes. (RIDENTI, 2001, p.2)

Não se pode negar a importância das lutas específicas como uma expressão, em sua forma singular, da reação dos grupos oprimidos às históricas relações sociais de dominação que ganharão caráter universal no modo capitalista de produção. Porém, na concepção majoritária dos que analisam as novas manifestações dos antigos problemas inerentes ao capitalismo, os novos movimentos sociais se explicam a partir das demandas específicas em si, com pouca ou nenhuma relação com a totalidade social. Esta concepção deflagra a idéia de derrotismo político cujas consequências para a luta de classes foram bastante graves. Quanto a esta questão, Ellen Wood pondera:

Por um lado a negação da história em que se baseia está ligada a uma espécie de pessimismo político. Uma vez que não há sistemas ou histórias suscetíveis à análise causal, não podemos chegar à origem dos muitos poderes que nos oprimem. Nem, tampouco, certamente, aspirar a algum tipo de oposição unificada, de emancipação humana geral, ou mesmo a uma contestação geral do capitalismo, como os socialistas costumavam acreditar; o máximo que podemos esperar é um bom número de resistências particulares e separadas. (WOOD, 1999, p. 15)

Some-se às análises de Ellen Wood a cooptação de vários intelectuais e direções dos organismos da classe trabalhadora pelos prepostos do capital. Deste modo, paulatinamente vai se perdendo tanto a capacidade de lutar, quanto de teorizar contra o capitalismo de forma a ir às suas raízes e contradições. Permanece-se no campo fenomênico e empírico secundarizando, sobretudo, o conhecimento teórico objetivo.

Retomando a questão da fase basista dos movimentos sociais no Brasil, é importante registrar que suas origens estão no enfrentamento ao regime da ditadura

civil-militar. Nos embates contra este modelo, inúmeros movimentos sociais, sindicatos e alguns políticos de esquerda contaram com o apoio ou eram oriundos das chamadas pastorais sociais coordenadas a partir das iniciativas da chamada ala progressista da Igreja Católica no Brasil.

A Igreja muito contribuiu para a concepção basista de organização da classe trabalhadora. O *Comunitarismo Cristão* como teoria social da ala progressista da Igreja Católica vem influenciando várias gerações de militantes e intelectuais de movimentos sociais, bem como a partidos políticos como o Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Souza (2008)

O Comunitarismo Cristão é a teoria da vida social em torno da defesa do bem comum e de sujeitos arraigados na comunidade dentro da qual eles se socializaram. (...) A filosofia e o movimento comunitarista surge como crítica ao modelo liberal de sociedade que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. O comunitarismo apresenta um eu oposto ao eu liberal-iluminista.

Como se pode ver, a crítica da Igreja é ao modelo liberal de sociedade e não ao modo de produção capitalista que faz emergir esse modelo de organização política e econômica chamado liberalismo. No período da ditadura civil-militar, a Igreja Católica, ao fazer sua crítica ao regime, partia do mesmo princípio: o problema é a forma ditatorial do Estado e não a ditadura do capital em sua versão militarizada. A análise a posteriori do golpe militar na visão de Robson Souza, estudioso e divulgador do Comunitarismo Cristão, expressa bem a concepção de história e de luta ideológica desta teoria:

Naquele momento houve um choque entre forças de vanguarda de esquerda e forças conservadoras de direita, que estavam paradoxalmente sob a mesma égide de conquista do poder pelo poder. Era típica a prevalência do conflito ideológico. (SOUZA, 2008, p. 47)

Não importavam, segundo o autor, quais fossem as forças em luta, o que se movia era a disputa do poder pelo poder. Portanto, capitalismo e socialismo não passam de ideologias. Pelo que se pode entender da afirmação de Souza é que os modos de produção material da existência não têm relação intrínseca com a produção das idéias – ou falsa idéias – que são apropriadas/incorporadas pelos indivíduos no momento histórico em que vivem. Deste modo,

Pelos meados dos anos 1960 e início de 1970, os cristãos engajados, a CNBB e a maioria dos bispos só aos poucos percebem o que está além dos conflitos e das ideologias. Descobrem a importância das pequenas mediações e a possibilidade de serem a voz dos sem voz, preparando o grande esforço de presença, ação transformadora e libertadora à luz da

fé. Passa-se a valorizar o poder transformador das comunidades e das ações comunitárias. É a práxis pastoral e libertadora que se antecipa e torna-se a base da futura sistematização da chamada Teologia da Libertação. (SOUZA, 2008, p. 47)

Segundo a afirmação acima, existem homens e entidades que estão acima das “ideologias” e que conseguem identificar quão limitadas elas são para a realização da verdadeira justiça. Uma destas entidades seria a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), e, os indivíduos de mais visão, os Cristãos (leigos e padres) engajados nas pastorais sociais.

Para o Comunitarismo Cristão, portanto, a idéia de organização social se daria por meio do cristão engajado na construção do reino de deus na terra, lutando por justiça, cultivando o espírito comunitário, tomando consciência de seus direitos numa espiritualidade fraterna, solidária, sempre ao lado dos mais fracos sem esquecer a sua relação íntima com o sagrado. São as ações em pequena escala, na sua comunidade, à luz dos ensinamentos bíblicos, a melhor forma de mobilizar o povo na luta por justiça. Estas formulações são elaboradas concomitantemente à fundação da Ação Popular nos anos 1960 e da criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na década de 1970, experiências importantes para o avanço da perspectiva comunitarista cristã. Nascia assim a esquerda católica brasileira.

Esta esquerda tinha como princípio a crítica à modernização capitalista e suas implicações na vida dos indivíduos. O objetivo era a construção do “homem novo” sem as contaminações do capitalismo. Este homem estaria não na cidade, mas no campo onde se vivia uma vida mais comunitária, mais humanizada e não competitiva,

Este não era um ideal apenas da esquerda católica, na verdade a igreja católica inspirou-se na idéia da criação do homem novo defendida por parte considerável da esquerda que acreditava que estavam nas localidades rurais o lócus do combate ao consumismo, aos valores burgueses e a alternativa a construção da revolução socialista⁵⁹. No âmbito das artes, por exemplo, este ideário se manifesta em obras como *Quarup* publicada em 1967 por Antônio Callado que aborda os povos indígenas no Brasil; O camponês é o personagem central no filme *Deus e o Diabo na terra do sol* (1963) do cineasta Glauber Rocha; o filme de Carlos Diegues, *Ganga Zumba*, trata da situação do povo negro no período colonial brasileiro e a formação da resistência no

⁵⁹ As revoluções de base camponesa em cuba, na China e no Vietnã inspiravam o ideário de parte da esquerda vanguardista de centralizar a organização da luta armada no campo como foi o caso da guerrilha do Araguaia e da experiência da VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) no sertão baiano.

quilombo de Palmares. Essas e outras obras expressavam o espírito dos anos românticos entre 1960 e 1970. (RIDENTI, 2001)

No âmbito religioso, a criação da Ação Popular (AP) no ano de 1962 foi um marco para o desenvolvimento da esquerda cristã e do romantismo revolucionário. Por romantismo revolucionário entende-se “uma crítica da modernidade, da civilização capitalista moderna, em nome de valores e ideais do passado (pré-capitalista, pré-modernos)” (RIDENTI, 1998, p. 1).⁶⁰

A AP foi formada por católicos cujo objetivo era a ação junto às camadas populares no sentido de organizá-los e construir o socialismo em termos pré-capitalista. Para isso, precisava-se afastar da doutrina e da prática católica tradicional.

O depoimento do Sociólogo Herbert de Souza (o Betinho), ex-militante da AP, explicita bem uma das razões do crescimento desta organização. Como afirma Betinho: “nós éramos resultantes de um processo com profundas raízes sociais encontradas no Brasil. E, no Brasil, até 64, uns 90% dos militantes políticos, ou eram católicos ou tinham pai e mãe católicos, tinham saído do cristianismo” (apud RIDENTI, 1998, p. 2).

A Ação Popular, entretanto, não permaneceu todo o tempo no interior da Igreja. Após o golpe civil-militar há uma dispersão da militância e seu posterior reagrupamento como grupo político independente da Igreja, inclusive defendendo a resistência armada e a aproximação teórica e política com o guevarismo e o Maoísmo, como analisa Ridenti (1998).

Outra experiência de forte organização comunitária e que integrava a esquerda cristã foram as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). De acordo com Souza (2008, p. 60), “As CEBs se constituíam, desde os seus primórdios, de grupos de pessoas (em torno de 20 a 80) que, morando no mesmo bairro ou nos mesmos povoados, encontravam-se para refletir e transformar a realidade à luz da Palavra de Deus e das motivações religiosas.”

Estes núcleos de base reunidos em bairros populares exercitavam o debate sobre os problemas imediatos da sua vida comunitária, os problemas do bairro e eram

⁶⁰ Parece que, além de apostar numa utopia anticapitalista moldada no passado, o romantismo revolucionário caracteriza-se também pela ênfase na prática, na ação, na coragem, na disposição, na vontade de transformação, muitas vezes em detrimento da teoria e dos limites impostos pelas circunstâncias históricas objetivas. (RIDENTI, 1998, p. 1)

conduzidos a refletir sobre questões mais amplas que davam causa às ausências de atendimento às necessidades básicas como falta de esgoto, de escolas, creches, etc.

A intenção não era formar o revolucionário ou dirigente político, mas o cidadão⁶¹ conhecedor dos seus direitos e deveres que atuando em pequenas escalas contribuiria com outras ações, também em pequena escala, num processo de pressão social ao Estado no sentido deste atender as reivindicações populares.

Neste ínterim, nos anos 1970, a CNBB pautará uma agenda em relação às lutas dos trabalhadores e minorias étnicas seguindo as orientações do Concílio Vaticano II (1962-1965) e das Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano (1968 em Medellín na Colômbia e 1979 em Puebla no México) que indicaram a necessidade da alteração das concepções e práticas da Igreja Católica ao articular os trabalhos pastorais às problemáticas sociais. Deste modo foram criados organismos no interior da CNBB como a CPT (Comissão Pastoral da Terra), o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), CPO (Comissão da Pastoral Operária), Comissão Brasileira de Justiça e Paz (CBPJ).

A orientação pastoral da Igreja e do seu comunitarismo cristão de esquerda tem como fundamento teórico a Teologia da Libertação. Nas palavras do teólogo Gustavo Gutierrez:

É uma teologia da salvação nas condições concretas, históricas e políticas de hoje [...] (que exigia uma nova prática de evangelização: a opção pelos pobres) optar pelo pobre é optar por uma classe social contra outra. Tomar consciência do fato do confronto entre classes sociais e tomar partido pelos despossuídos. Optar pelo pobre é entrar no mundo da classe social explorada, de seus valores, de suas categorias culturais. É fazer-se solidário com seus interesses e com suas lutas. (GUTIERREZ, 1986: 256-268) (os termos entre parêntese são nossos)

Ao utilizar as categorias classe social, consciência e luta de classes, a teologia da Libertação nitidamente aproxima-se de alguns fundamentos do Marxismo. Como explicar esta aproximação entre a teologia e uma filosofia materialista? O Marxismo da Teologia da Libertação foi uma tentativa de atualização do pensamento cristão frente aos desafios postos pela história. Para esta Teologia, o Marxismo é tomado como reserva moral e não como instrumento teórico para a compreensão da realidade. Desta feita, pode-se inferir que para essa Teologia, o capitalismo é a expressão da maldade, é o inferno na terra. Essa forma apocalíptica e moderada de crítica social para enfrentar

⁶¹ Por cidadão entende-se aquele que na esfera da política e da legislação conhece seus direitos e deveres podendo lutar por eles dentro da ordem – do capital - é claro. Desta maneira, o conceito e a prática cidadã são inofensivas à classe dominante. Ser cidadão é ser membro da comunidade política, é apenas o homem em seu momento jurídico-político. Isso implica aceitar as “regras do jogo”. Isto é, pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido até mesmo quando se trata de idéias e procedimentos que visam a mudanças neste ordenamento. (FÈLIX, 2005)

um problema de ordem material e histórico torna-se, para os mais progressistas da Igreja, a única alternativa viável e coerente com os ensinamentos da fé.

Alguns movimentos sociais como o MST, o chamado novo sindicalismo e setores do PT ligados à Igreja Católica, influenciados pelo Comunitarismo Cristão e o romantismo revolucionário, buscavam organizar as massas priorizando a visão de mundo dos explorados como ponto de partida e ponto de chegada. As influências da Educação Popular Freireana, bem como a divulgação das teorias pós-colonialistas e multiculturalistas no Brasil reforçavam este ideário.

Nota-se neste período um recuo da teoria e o avanço do ativismo militante os quais se podem constatar analisando documentos da época. No ano de 1987, realizou-se um seminário Nacional promovido por organizações populares e sindicais para discutir “a questão do conhecimento e do poder na educação popular.” Ao fazer o balanço a respeito de como os movimentos de lutas sociais ali reunidos⁶² concebiam o conhecimento, Rosa Maria Torres – integrante de uma mesa de debates intitulada “a produção do conhecimento para a ação transformadora” – iniciou sua intervenção perguntando:

O que entendemos por conhecimento? Conhecimento é a mesma coisa que idéias e opiniões, ideologia, teorias, saber? De que tipo de conhecimento estamos falando (...) O que compreendemos por construção do conhecimento? E especialmente, como se constrói este tipo de conhecimento necessário para a transformação social? Isso tem que ver com problemas ligados à Pedagogia e a muitas outras ciências? (...) O que entendemos por ação transformadora da realidade? E ainda mais, o que pensamos que seja a realidade? (...) (TORRES, 1988, p. 26)

A palestrante chamava atenção à necessidade de elaborar a crítica ao que se estava fazendo em educação popular na América Latina. Deste modo, segundo Rosa Maria Torres, ao não colocar estes problemas, a educação popular partia de grandes princípios gerais ausentes de objetividade.

Outro elemento abordado por Rosa Maria Torres era o da inexistência de um projeto político claro. Quanto a isto ela afirmava:

Contentamo-nos em dizer que queremos transformar a realidade e falamos da nova sociedade, do homem novo, da libertação, da justiça, etc. Mas se nos pusermos em algum momento a discutir, entre nós, o que cada um entende por isso, veria que há aqui, sem dúvida, posições, projetos políticos muito diferentes. (TORRES, 1988, p. 28)

⁶² Movimento Sem Terra, Movimento Assentados e Acampados, Movimento Sindical Rural, Movimento Indígena, Movimento de Mulheres, Movimento Sindical Urbano, Movimento dos Bairros. (PINTO, 1988)

A preocupação da autora já demonstrava e antecipava os grandes problemas de direção e compreensão da realidade por partes das organizações de luta sociais nos anos 1990 e na atualidade. Nesse sentido ela elencava alguns problemas, tais como: 1. O nominalismo: falam-se os termos, mas não se sabe do que se trata, por exemplo: transformar a realidade, unidade teoria e prática, partir da realidade; 2. o empirismo: “é bem reconhecido que esta (*a educação popular*) *creceu sem teoria, voltada para a ação, valorizando muito a experiência, valorizando a reflexão sobre a experiência, mas deixando de lado e desprezando, até, a teoria*” (Idem, 1988, p. 29); 3. O dogmatismo: “na formação não se trabalha as contradições, perde-se a dimensão do movimento e se tem uma visão linear dos fatos”; 4. A falta de sistematização; 5. Falta de avaliação.

Concluindo sua intervenção, Rosa Maria Torres informava que a educação popular quer ser uma educação diferente em todos os níveis e foi centralizada na necessidade de combater o autoritarismo da educação tradicional, a falta de participação, de crítica e diálogo. A certa altura de sua intervenção ela questiona:

Mas tudo isso sobre o quê? Sobre que coisa? Quais os conteúdos concretos dessa educação? É um tema que não é abordado. Tem que ser dialógica, crítica, participativa. Que coisa? Não importa. Isto está entregue à iniciativa, à imaginação de cada um. Os próprios conteúdos da educação não constituem temas de análise, não constituem tema de discussão. (TORRES, 1988, p. 33)

Todos estes problemas levantados por Rosa Maria Torres não foram enfrentados a fundo nos últimos anos pela grande maioria dos movimentos de lutas sociais no campo e cidade, tampouco pelos intelectuais que se dedicam a esta problemática. Mas é importante perceber que este fenômeno também foi marcante na Universidade e, especificamente, na formação de professores. O recuo da teoria e o desprezo pelo processo de elaboração, de apropriação e transmissão do conhecimento perdeu cada vez mais espaço para a valorização do empirismo, do multiculturalismo, do giro lingüístico que demarcaram seu terreno e influenciaram sobremaneira vários movimentos e organismos da classe trabalhadora em um momento de forte ofensiva do imperialismo sobre as conquistas alcançadas.

Essas influências podem ser identificadas, atualmente, da seguinte forma: a) na centralidade das disputas do poder estatal como finalidade última de alguns partidos que se reivindicam de esquerda; b) em direções sindicais e de movimentos sociais que visam apenas os resultados imediatos das reivindicações; c) a atuação da grande maioria das organizações Não-Governamentais que se sustentam com os recursos de fundações de

capital privado ou de governos, substituindo a organização autônoma da classe trabalhadora pela heteronomia dos “projetos de intervenção social” (participacionistas ou assistencialistas).

As teorizações do Comunitarismo Cristão, bem como da perspectiva pedagógica dos movimentos sociais com uma nítida inspiração Freireana, se por um lado abriu espaço e valorizou os oprimidos no direito de dizerem sua palavra e interpretar o mundo; por outro, ao considerar o conhecimento científico e a objetividade do saber como invasão cultural, contribuíram para o fortalecimento de uma concepção praticista de intervenção nas lutas sociais influenciando vários movimentos, inclusive o Movimento por uma Educação do Campo, como analisarei mais adiante.

2.1.3 A fase da “institucionalização defensiva” dos movimentos sociais

Um conjunto de derrotas imprimidas à classe trabalhadora, seja pelas forças da burguesia, seja pelas opções políticas e teóricas das direções do proletariado em uma socialidade fetichizada pelo capital, exerceram profunda influência no processo de recuo da luta revolucionária às esferas do cotidiano e ao ativismo político.

O caráter contestatório que foi perdendo vigor e abrindo espaço a forças sociais preocupadas com a construção de condições melhores de vida dentro dos marcos do capitalismo foi um indicador do abandono paulatino da via revolucionária. Em seu lugar, a introdução de bandeiras de luta tendo como consignas a cidadania, as políticas públicas, o desenvolvimento e a luta institucional em si que, juntamente as teorias emergentes em meados da década de 1960⁶³, apontavam para a suposta superação das teses materialistas históricas de explicação e atuação na realidade social.

Com a derrubada do muro de Berlim (1989) e o fim da URSS (1991), demarcou-se a quebra do equilíbrio estabelecido ao final da segunda guerra mundial pelos acordos entre Stalin (URSS) e Roosevelt (EUA), provocando instabilidade em todos os regimes - no Leste e no Oeste - o que causou profundos abalos na orientação do rumo, estratégias e táticas das lutas dos trabalhadores em todo o planeta. Velhas crenças foram destruídas, antigos dogmas foram demolidos e deixaram militantes e intelectuais atônitos sobre o que ocorreu e o que fazer dali para frente. Com base nestes fatos escrevia Júlio Turra no calor dos acontecimentos:

⁶³ O multiculturalismo, a teoria do agir comunicativo; o construtivismo; o existencialismo, são algumas destas tendências.

As relações entre as classes, entre partidos e governos estão sendo profundamente modificadas. Os partidos comunistas, ligados à manutenção dos privilégios e da autoridade reinante em Moscou, são incapazes de explicar que a crise mortal e irreversível do stalinismo não é a crise do comunismo e do socialismo. (TURRA, 1990, p. 2)

Nas décadas de 1980 e 1990 também são marcadas pela falência do Estado de bem-estar-social na Europa. O atendimento dos Estados Europeus às políticas mais amplas da população passou a ser paulatinamente substituído pela precarização dos serviços públicos.

Para manter sua hegemonia de classe e a estabilidade política para a fluidez da reprodução do capital, é fundamental à burguesia evitar conflitos de qualquer ordem. Neste sentido, nos anos 1990 uma nova orientação é dada para o enfrentamento das chamadas “questões sociais”: a focalização das políticas sociais em determinados grupos, ao invés de políticas universais.

Desde o ano de 1968, com a nomeação de Robert McNamara para diretor do Banco Mundial, cargo que ocupou até o ano de 1980, esta instituição financeira se converteu no principal organismo internacional da direção e financiamento das chamadas reformas sociais sob a ordem do capital. De acordo com Leher,

governos “sensatos” passaram a encampar a agenda do Banco Mundial como se fosse a sua própria agenda. Com efeito, um governo somente é avaliado como de ‘boa governança’ se as suas políticas coincidem com as do FMI, do Banco Mundial e da OMC (não casualmente as mesmas preconizadas por Washington) (LEHER, 2005, p. 2)

Os estudos de Leher (1998 e 2005) e Segundo (2007) indicam que o conjunto da análise, formulações e execuções de políticas promovidas pela UNESCO e Banco Mundial acerca da problemática da sociedade atual, dentre elas a educação, corresponde a uma resposta às metas para que o mundo capitalista prossiga em sua trajetória acumulativa sem riscos de crises. Leher é enfático ao afirmar:

Atualmente a prioridade do organismo é atuar na “**despolitização**” da **reforma agrária**, inserindo-a no escopo do capitalismo agrário, e atuar na educação de jovens e adultos nas periferias, **na educação do campo** e na ação junto às chamadas minorias étnicas, sustentando que o problema da miséria imposta aos negros e aos povos indígenas não tem relação com a condição de classe – como se a classe social não tivesse cor na América Latina – sendo uma questão restrita a identidade e à cultura. (LEHER, 2005. p. 06. Grifos meus)

Não por acaso há uma forte divulgação e íntimas relações entre os objetivos das agências internacionais e as políticas e teorias no âmbito educacional elaborado tanto na

acepção direitista, quanto nas formulações da esquerda pós-moderna. Essa última, como analisei na primeira parte desta tese, no afã de valorizar as culturas, os saberes, o cotidiano em nome de uma “nova” ciência que dê voz aos povos oprimidos, ofereceram uma teorização subjetivista e relativista da realidade.

O novo sindicalismo, os novos movimentos sociais, ONGs e setores majoritários do Partido dos Trabalhadores na atualidade apostam nos acordos e na ocupação do Estado a todo custo alimentando o slogan da melhoria das vidas das pessoas por meio dos projetos, programas, legislações e participação popular.⁶⁴

O Estado passa a dividir sua gestão com as instituições não-governamentais, inclusive sindicatos e movimentos sociais. A expansão das ONGs se consolida ao passo que as famigeradas parcerias e prestação de serviço destas entidades com o poder público se ampliam. Assim, estas organizações tornam-se cada vez mais governamentais e gestoras de vultosos recursos públicos.

Alega-se que o serviço prestado pelas ONG's é menos burocrático e mais rápido do que os realizados tradicionalmente pelas instituições estatais. Mas no fundo, esta é expressão da crise geral do capital que reduz e burocratiza o Estado para o atendimento às necessidades da classe trabalhadora e amplia e torna mais ágil a resolução das demandas da classe dominante, como sempre foi característico desta instituição.

É neste sentido que Ridenti (2006) diagnostica que os movimentos sociais na atualidade vivem a fase de “institucionalização defensiva”. Isto é, ao passo que a burguesia busca retirar os direitos conquistados pelas lutas dos trabalhadores, a resistência, especialmente dos sindicatos, se colocam na defesa dos direitos já conquistados, abrindo mão de avançar para reivindicações mais arrojadas, inclusive para além dos limites corporativos das categorias.

Os anos de rebaixamento dos programas por parte das direções dos movimentos sociais, bem como toda a sorte de cooptações do capital a estas organizações reduzem a resistência mais consistente fazendo com que o Estado burguês paute a agenda da luta de classes, deixando os movimentos sociais e sindicais na defensiva. É neste contexto que emerge o Movimento por uma Educação do Campo.

⁶⁴ Não se trata de ser contra as conquistas ou lutar pelo direito dos cidadãos. Mas sim, a crítica aqui empreendida diz respeito à estratégia e táticas da esquerda em relação ao Estado, sua conivência e incorporação das lutas ao institucional, sem maiores críticas ou explicação aos trabalhadores do que ele significa. Além da crença de que está na conquista de postos no Estado a grande alternativa para a realização das mudanças na vida dos indivíduos.

2.2 O Movimento por uma Educação do campo e as idéias pedagógicas de esquerda

O Movimento por uma Educação do Campo será aqui analisado em relação à trajetória dos movimentos sociais no Brasil considerando os seguintes aspectos: a) a intensificação da luta de classes no campo nos anos 1990; b) a concepção basista do comunitarismo cristão; c) a fase de institucionalização defensiva dos movimentos sociais; d) as interpretações idealistas (cristãs e leigas) acerca do problema agrário; e) as teorias pedagógicas contra-hegemônicas que fundamentam a educação do campo (Pedagogia da Educação Popular e as Pedagogias da prática); f) a influência das teorias pedagógicas hegemônicas ligadas ao (neo) escolanovismo e ao relativismo cultural e epistemológico.

Indubitavelmente, no âmbito dos enfrentamentos concretos da luta efetiva pela terra e pelas transformações sociais para além do capital, os movimentos do campo desde os anos 1980, ocupam um lugar de grande relevância, sobretudo o MST. Sem estes movimentos aguerridos, a luta pela reforma agrária estaria num patamar inferior ao que está na atualidade. Além disso, estes movimentos pautaram e conseguiram apoio em seus projetos educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos, educação básica e educação superior fazendo com que milhares de trabalhadores do campo acessassem o conhecimento científico.

Por outro lado, ao analisar os fundamentos teóricos sobre os quais os movimentos do campo se apóiam, identifica-se um ecletismo que vai do pretendido marxismo às interpretações dos fatos histórico-sociais à luz da agenda pós-moderna. O ecletismo se intensifica ainda mais quando se trata dos projetos e formulações pedagógicas hegemônicos no Movimento por uma Educação do Campo, como bem analisou Oliveira (2008). Roseli Caldart, por exemplo, ao tratar da questão dos fundamentos teóricos da Educação do Campo, afirma:

Destaque-se que não se trata de discutir “filiação teórica”, ou que autores “seguimos”. A questão é mais profunda, e diz respeito a relação entre teoria e prática; diz respeito ao necessário movimento da *práxis*. A questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/ a prática da educação contemporânea. No fundo parece que está na hora de se perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo no contexto atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou de maneira mais direta, até que ponto representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica? (CALDART, 2008, p. 76-77).

Pode-se dizer que para Caldart o problema da opção teórica, não da teoria, é uma questão menor e menos profunda. Deste modo, sua concepção acompanha a tendência relativista e do recuo teórico contemporâneo presentes em autores articulados à agenda pós-moderna. Mas essa posição está presente, também, em algumas tendências não-dominantes na docência e em formulações dos movimentos sociais em sua fase basista que não vêm problemas em unificar teorias com princípios, métodos e finalidades divergentes.

Dois anos mais tarde, em 2010, Caldart afirmou:

Queremos estudar os fenômenos ou as questões da vida em toda sua complexidade, tal como existem na realidade (ainda que não apreendidas assim na vivência cotidiana ou nas aprendizagens espontâneas). Precisamos, portanto, de uma abordagem do conhecimento que dê conta de compreender a realidade como totalidade, nas suas contradições, no seu movimento histórico. Por isso, **o materialismo histórico-dialético é nossa referência principal e a obra de Marx** um bom exemplo aos educadores de como e em que perspectiva trabalhar com o conhecimento científico. (CALDART, 2010, p. 81. Grifos meus)

O anúncio do materialismo histórico-dialético e a obra de Marx como referência principal da educação do campo, segundo a citação acima, não impede que as referências secundárias, digamos, sejam diametralmente opostas ao Marxismo em seus fundamentos, métodos e objetivos. Nas formulações no interior do Movimento por Uma Educação do Campo, como analisarei adiante, estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neo-escolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo. Além disso, o multiculturalismo (por meio da defesa da educação para a diversidade) e a teoria da complexidade de Edgar Morin, ambas integrantes da “agenda” pós-moderna, são anunciados com frequência em alguns dos projetos de Licenciatura em Educação do Campo analisados.

Para localizar a Educação do Campo no quadro das teorias pedagógicas contemporâneas, pode-se dizer que ela se encontra no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação. Estas guardam uma heterogeneidade que vai “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista.” (SAVIANI, 2007, p. 414). Portanto, no amplo leque das pedagogias contra-hegemônicas, cabem tendências variadas que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou Marxista. A expressão mais apropriada para tratar estas tendências seria “pedagogias de esquerda”, com toda a amplitude que possa ter este termo, como pondera Snyders (1974).

No interior destas tendências emergem duas modalidades que se distinguem. Uma está centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações sendo a educação escolar considerada um instrumento de opressão da formação humana porque oriunda das necessidades da formação de quadros para a reprodução do capital. Para estas tendências, a ciência e a filosofia não podem ser classificadas como mais avançadas do que os saberes empírico-cotidianos do povo. Afirmar isto seria, de acordo com esta vertente, desconsiderar que o povo possui uma racionalidade própria e diversa, não havendo conhecimentos que se aproximem mais ou menos da realidade. Desta feita, propõem uma educação autônoma, à margem da estrutura escolar. A outra modalidade das pedagogias contra-hegemônicas se pauta na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas como forma de fazer avançar a luta pela superação da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 415).

Na primeira modalidade encontram-se, dentre outras, as Pedagogias da Educação Popular, a Pedagogia da Prática, as Pedagogias do Campo. Na segunda têm-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Na trilha destas questões passo a analisar as teorias contra-hegemônicas de maior destaque e que dão lastro teórico ao Movimento Por Uma Educação do Campo, a saber: as Pedagogias da Educação Popular, especialmente a proposição freireana; as pedagogias da prática e as Pedagogias do Campo, com destaque às formulações pedagógicas do MST, das Escolas Famílias Agrícolas e da educação contextualizada na perspectiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Mas é importante destacar que há ainda as influências das pedagogias do aprender a aprender, portanto das teorias hegemônicas em educação, nas formulações acerca da formação dos educadores do campo.⁶⁵

2.2.1 As Pedagogias da Educação Popular: o legado Freireano.

A pedagogia libertadora é uma dos principais suportes teóricos tanto para as práticas de educação popular quanto para as perspectivas de educação não-escolar realizada pelos movimentos sociais no Brasil. As proposições do Movimento de Educação de base e as experiências e formulações de Paulo Freire nos anos 1960 são decisivas para a consolidação desta referência do educar. .

⁶⁵ Na atualidade o próprio agronegócio tem envidado esforços no sentido de conseguir recursos no MEC para as suas propostas de Educação do Campo.

Como analisei anteriormente, as décadas de 1950 e 1960 foram bastante ricas em termos de organização da classe trabalhadora. No Brasil, por exemplo, as ligas camponesas no nordeste, os Movimentos de Cultura Popular, a organização dos sindicatos (embora divergentes na tática e objetivos) são expressões deste momento histórico.

Neste contexto emerge o pensamento de Paulo Freire o qual, indubitavelmente, trouxe importantes contribuições para a educação ao formular uma teoria pedagógica progressista e dotada de elementos críticos sob a influência dos acontecimentos práticos e teóricos da década de 1960 que, como se viu, sinalizavam à negação do conhecimento teórico, bem como a superação da sociabilidade do capital.

As propostas que se inspiram na concepção libertadora de Freire lutam pela organização, no interior dos movimentos sociais,

de uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas. (SAVIANI, 2008, p. 179)

Partindo da concepção de que a sociedade é conflituosa, Freire categorizou este antagonismo nos termos “opressor” e “oprimido”. Deste modo,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. (...) E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram, violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” (FREIRE, 1987, p. 30-31).

Fica explícita a perspectiva do autor ao identificar a impossibilidade de soluções parciais. A única via é a luta por sua libertação e a instituição do poder que deve nascer dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizam.” (FREIRE, 1987, p. 31). Para tanto, a conscientização torna-se central no processo de superação da relação opressor/oprimido. Assim,

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 52)

Mas em que consiste a categoria conscientização? De acordo com Paiva (1980), esta categoria em Freire é inspirada no sociólogo Karl Manheim. Para este não se deve confundir consciência com consciência de classe. A consciência de classe seria uma consciência parcial que não permitia ao indivíduo ter noção geral da realidade. Coerente com a lógica Manheiniiana, Freire pretendia em seu trabalho educativo contribuir para que o educando alcançasse um tipo de consciência que permitisse a percepção da situação global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia parlamentar. Portanto, a conscientização nestes autores é o uso da razão e da liberdade de pensamento. “No entanto, se nos damos conta de que ambos os autores viam o regime democrático parlamentar como forma ideal de organização política, devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais.” (PAIVA, 1980, p. 135)

Mas como então explicar a aproximação de Freire aos autores Marxistas em sua produção, em especial na “Pedagogia do oprimido”? De acordo com o professor Dermeval Saviani, “apesar de grande número de autores marxistas, a concepção de fundo que preside toda a tessitura de Pedagogia do Oprimido permanece sendo a filosofia Personalista na versão política do solidarismo Cristão.” (SAVIANI, 2007, p. 330)

Assumindo a postura da esquerda cristã, Freire desenvolverá os melhores de seus esforços para produzir uma Pedagogia da Libertação, como correlato da Teologia da Libertação, cujas bases se encontram na pedagogia do oprimido. Esta deve ser elaborada não de forma unilateral, mas no processo dialógico com os mais pobres, reconhecendo e considerando que estes também possuem um amplo repertório de saberes. Desta forma, a Pedagogia do Oprimido configura-se como

Aquele que tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987 p. 32)

Nesta passagem, expressa-se uma concepção de pedagogia coletiva, na qual o conhecimento só faz sentido na práxis do oprimido em sua luta contra a opressão. No âmbito da educação, esta forma de opressão configura-se no que Freire denominou de “educação bancária”.

Segundo Paulo Freire, na “educação bancária” o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Neste sentido, a relação educador e educando

na escola - ou fora dela - baseia-se na narração, na transmissão, no depósito de conhecimento, como uma transação bancária. Esta perspectiva gera a contradição educador-educando, a qual deve ser superada pela educação libertadora.

Na forma “bancária” de educação, o educador é autoritário, distante, não se comunica. “O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. (...) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos na escolha, se acomodam a ele. (...) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.” (FREIRE, 1987, p. 59).

A educação bancária, portanto, configura-se como aquela que tem nos conteúdos e na transmissão dos mesmos o seu objetivo e a ausência do diálogo como método. Por outro lado, na concepção problematizadora: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Está aqui, segundo Freire, a verdadeira possibilidade de superação da contradição educador-educando que existe na educação bancária. Agora, “não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador” tendo como mediação o mundo. (FREIRE, 1987, p. 68). Um exemplo utilizado por Freire acerca da sua concepção e método de trabalho foi descrito por ele quando estava exilado no Chile:

(...) Num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem.” E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?” “Não!”, respondeu enfático: “faltaria quem dissesse *Isto é mundo.*” O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência. *Na verdade não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído.*” (FREIRE, 1987, p. 71) (grifos meus)

Portanto, segundo este autor, o mundo (não o mundo da cultura), mas o mundo como um todo, só existe por conta da consciência que os homens têm acerca dele. Sem a consciência não haveria existência. Ao afirmar que “não há um eu que se constitua sem o não eu”, Freire entende que consciência e mundo coincidem. Deste modo, coerente com a lógica de seu pensamento, ele pode concluir que “o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído”. Ou seja, não existe mundo sem consciência, tampouco consciência sem mundo. Em outras palavras, o demiurgo da

realidade é a consciência do homem. Com base nestas concepções, pode-se afirmar que a fundamentação de sua concepção de mundo e, por conseguinte, sua teoria educativa, radica-se no idealismo filosófico.

Grosso modo, o idealismo parte do princípio de que para a existência do objeto é necessário que haja o sujeito. Portanto, sem sujeito não existe objeto. Esta forma de pensar é bem diferente do que defende Marx, um dos autores que Freire se inspira para escrever a pedagogia do oprimido e formular uma de suas teses mais conhecidas (ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo...) ⁶⁶. De acordo com os fundamentos do pensamento marxiano, o mundo, independente do arbítrio, da consciência dos homens, existe por si mesmo, cabendo ao homem conhecê-lo, apropriar-se dele e produzir sua existência.

Esta questão acerca da concepção de mundo é decisiva, pois dela se desdobram as concepções de conhecimento, de educação, das formas de atuar na realidade. Desse modo, em relação às formulações de Freire sobre o conhecimento e a atuação do educador libertador ele afirma:

Pelo fato de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 1987, p. 70) (grifos do autor)

Chamo a atenção para os grifos do autor acerca dos termos *doxa* e *logos*. *Doxa* é um termo grego que pode ser traduzido por senso comum ou opinião. *Logos*, do grego, diálogo ou razão. A categoria diálogo, segundo Paulo Freire, diz respeito ao “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” ⁶⁷ (FREIRE, 1983, p. 43). Deste modo, o verdadeiro conhecimento, no entender de Freire, deve transitar do senso comum para o diálogo, para os saberes comunicados de pessoas que estão procurando conhecer. Portanto, não é a **episteme** (ciência), tampouco a **sofia** (sabedoria filosófica) o conhecimento verdadeiro, mas o **logos**.

⁶⁶ Esta afirmação é fundamentada no texto de Marx Teses sobre Feuerbach. Ali há onze teses que Marx lança mão para combater o idealismo e o materialismo mecanicista defendido pelo Filósofo Alemão Feuerbach.

⁶⁷ Contudo, para Freire, não há diálogos ou amorosidade entre inconciliáveis. Diante da impossibilidade de diálogos entre inconciliáveis, pode haver diálogo na relação capital trabalho? Freire não deixa isso claro.

Um questionamento se faz necessário: como pensar o diálogo numa sociedade de opressores e oprimidos? Se há pouco diálogo, há pouco conhecimento? No interior de uma sociedade cindida em classes, o conhecimento que possibilitou o desenvolvimento da consciência para além do mundo das aparências não tem sido elaborado no diálogo, mas no conflito, nas relações sociais de exploração e não pela comunicação de saberes dos oprimidos entre si, tampouco entre oprimidos e opressores.

Tomando por objeto o problema da educação do homem do campo, Freire (1983) desenvolve elementos para defender a sua perspectiva dialógica de educação para com estes indivíduos.

Ao trabalhar com os agrônomos e técnicos agropecuários que desenvolviam atividades educativas de capacitação agropecuária do camponeses Chilenos nos anos 1960, Paulo Freire desenvolveu a crítica àquela forma de socialização do conhecimento denominada de “extensão”. O ato de estender o conhecimento a alguém, segundo o referido educador, é limitar esta atividade a uma transmissão de saberes dos dominantes aos dominados. Estes possuem seus saberes próprios e precisavam ser considerados no diálogo intersubjetivo entre o conhecimento técnico e o conhecimento popular.

O combate a erosão, as técnicas de plantio e colheita, a organização dos camponeses e a construção de sua consciência deveriam ser tratados não de forma expositiva e unilateral, mas no processo do diálogo, reconhecendo e considerando os trabalhadores rurais como possuidores de um amplo repertório de conhecimento que não pode ser desprezado.

Analisando o depoimento de um camponês que afirmava ser “a seca atual vingança de São Pedro, por seu dia já não ser feriado santo”, Paulo Freire pondera:

A este nível, não é possível, realmente, uma percepção estrutural dos problemas de que resultaria sua inserção crítica no processo de transformação. Isso só é possível quando, através de uma permanente mobilização dos camponeses, de sua participação ativa numa prática política, na defesa de seus interesses e na compreensão de que estes não devem ser antagônicos aos de seus companheiros, trabalhadores urbanos, conseguem superar o estado que Goldman chama de “consciência real” pelo “máximo de consciência possível. (FREIRE, 1978, p. 34).

E sugere:

Agrônomos, técnicos agrícolas, alfabetizadores, cooperativistas, sanitaristas devem encontrar-se com os camponeses, dialogicamente, tendo a realidade mesma do “assentamento” como mediadora. (...) Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los

culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação.” (FREIRE, 1978, P. 35-36)

Nestes trechos encontram-se questões centrais da teoria pedagógica Freireana que tem exercido grande influência no pensamento dos formuladores da Educação do Campo. Ora, não há como discordar da forma precisa e respeitosa que Freire desenvolve para fazer os técnicos e agrônomos refletirem sobre como os camponeses concebem o mundo e o lidar com a terra. Neste trecho, entende-se ser necessário um “de tour”, uma volta crítica sobre o conhecimento dos camponeses agora com uma perspectiva mais rica de determinações. Porém, se Freire toma o conhecimento científico como invasão cultural, como desenvolver a consciência crítica? Como chegar às raízes da realidade? De acordo com Freire, é o diálogo entre saberes e sujeitos que possibilitará a elevação desta consciência e a compreensão mais rica da realidade.

Ao afirmar que “Agrônomos, técnicos agrícolas, alfabetizadores, cooperativistas, sanitaristas devem encontrar-se com os camponeses, dialogicamente, tendo a realidade mesma do “assentamento” como mediadora” (Freire, 1978), têm-se a impressão que o educador limita o real, mesmo que seja como ponto de partida, ao local e à perspectiva dos sujeitos.

A realidade é o terreno movente e movido do processo das relações sócio-históricas que estão saturadas de mediações e em constante movimento. Ela é o resultado das objetivações humanas, portanto, configura-se como o produto da atividade social humana a qual, para ser compreendida, necessita ultrapassar a sua dimensão empírica e as impressões dos sujeitos. Moraes (2003), a partir de Bhaskar, conclui que

a realidade é multidimensional, constituída por três domínios: empírico, efetivo e real. O domínio do empírico abrange nossas impressões, a experiência sensível. O domínio do efetivo compreende o fenômeno em outro âmbito, o de sua efetiva ocorrência, incluindo os percebidos, os perceptíveis, mas não-percebido, e os imperceptíveis. O domínio do real engloba as estruturas, mecanismos, poderes e tendências existentes, quer os conheçamos ou não, e são determinantes para a ocorrência dos fenômenos. (p. 58)

Importante notar que ao afirmar que a realidade é multidimensional, não se está afirmando que a mesma depende do olhar de cada indivíduo. Neste sentido, infiro que as notas de Freire circunscrevem a realidade ao empírico e ao efetivo, não chegando ao domínio do real, como formula Moraes (2003). Dessa feita, para a realidade ser

compreendida no plano teórico e transformada no plano prático faz-se necessárias as mediações da luta de classes e dos conhecimentos em seus níveis mais avançados, que não podem ser adquiridos pela mediação do nível empírico e efetivo da realidade do meio rural, do assentamento ou do meio urbano em si.

Ora, o retorno para confrontar o conhecimento sincrético do camponês, provocando a contradição do que este concebe como verdade em busca da síntese dialética, portanto, a lucidez sobre as impressões dos fenômenos, como quer Freire, exigem a mediação do conhecimento em suas formas mais elaboradas. Contudo, Marx faz um alerta primoroso e fundamental sobre a necessidade da busca de uma ciência enraizada na materialidade dos fatos, no ser consciente dos homens, portanto, dos homens no seu processo de vida real. Posição totalmente divergente das filosofias anteriores centradas no idealismo, que Marx, ironicamente, afirmava ser um conhecimento que desce do céu à terra, quando na verdade, a elaboração do conhecimento sobre a realidade deve ascender da terra ao céu. (Marx, 2004).

É neste sentido que é preciso defender a superação da visão mágica do mundo por meio de uma ciência real, ou seja, de uma ciência não especulativa que objetive compreender a realidade do mundo dos homens e auxiliar em sua transformação revolucionária, pois “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática do processo prático de desenvolvimento dos homens. As fraseologias sobre a consciência acabam e o saber real tem de tomar o seu lugar. A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência.” (MARX, 2007, p. 95)

Anos mais tarde, na década de 1990, Paulo Freire fez a seguinte declaração:

Eu realmente fui mais aberto considerando-se que não concordava totalmente com as categorias marxistas. Eu penso que em relação a isso, a Pedagogia do Oprimido tem algo a ver com a Perestróika. É exatamente a possibilidade de negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos, algumas delas, que então permite que você não se torne um objeto delas. (...) Pedagogia do Oprimido, ao estabelecer suas premissas epistemológicas e metodológicas sobre a crítica do positivismo pedagógico e lógico, ao dar preferência a uma concepção hermenêutica do conhecimento humano (...) ao tentar estabelecer a validade do conhecimento dentro de um processo de discurso racional, capaz de chegar à sua intercomunicação, causou uma ruptura. **Pedagogia do Oprimido dá ênfase ao dialógico, à reflexão mútua e à análise teórica baseada na experiência do dia-a-dia.** Logo (...) postula os componentes, tanto reais quanto utópicos de uma Pedagogia emancipatória. (FREIRE apud OLIVEIRA, 2008, p. ix. Grifos meus).

Com essa afirmação Freire pode transitar entre autores tão divergentes em seus fundamentos e métodos e “negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos algumas delas que permite que você não se torne um objeto delas.” (FREIRE apud OLIVEIRA, P. ix) Pela concepção de Freire, pode-se ainda negar as descobertas de outros autores extraindo de cada um o que há de melhor ao gosto das convicções do pesquisador, do leitor ou do objeto empírico. Por meio de citações de autores diferentes ou divergentes pode-se desenvolver a análise ou, em termos fenomenológicos, a interpretação do mundo.

Contudo, segundo o entendimento de Vigotski:

No enfoque não-crítico cada um vê o que quer e não o que é: um marxista encontra na psicanálise o monismo, o materialismo ou a dialética que não aparecem nela [...] o que não significa, naturalmente, de modo algum que os marxistas não devam estudar o inconsciente pelo mero fato de que as concepções principais de Freud contradigam o materialismo dialético. (VIGOTSKI apud DUARTE, 2003, p. 42)

Estas questões problematizadoras muitas vezes passam despercebidas e por conta disso tendem a embaraçar a análise das questões que dão base ao conhecimento da realidade.

Passados os anos, a teoria pedagógica Freireana continua exercendo uma grande influência nas reflexões sobre educação, em especial nos movimentos de esquerda, sobretudo nos chamados “novos movimentos sociais” e na nascente discussão acerca da educação do campo, que emerge em meio a uma já deflagrada crise do pensamento crítico de base marxista.

Importante registrar ainda que a Pedagogia Libertadora de Freire, de forte influência no Partido dos Trabalhadores, tem influenciado as políticas educacionais nas esferas onde este partido governa seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

2.2.2 As pedagogias da Prática

Trata-se de pedagogias de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas. (SAVIANI, 2007). O termo aqui utilizado para nominar estas teorias pedagógicas foi elaborado por Saviani a fim de identificar uma série de autores que tomam as experiências da prática cotidiana como referência e fundamento para o desenvolvimento de sua pedagogia.

Apesar das aproximações com a Pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática trabalham com o conceito de classe ao invés de povo e é formulada em inícios dos anos 1980 tendo sua referência em autores como Miguel Gonzalez Arroyo, Maurício Tragtemberg, Oder José, Carlos Rodrigues Brandão, Léa Pinheiro Paixão, dentre outros. Neste tópico analisarei as formulações de Miguel Arroyo acerca desta modalidade pedagógica contra-hegemônica.

O livro intitulado “Da Escola carente à escola possível” organizado por Miguel Arroyo e publicado no ano de 1986, reúne uma série de textos que expõem e analisam as experiências de práticas educativas realizadas por movimentos sociais ou por escolas em alguns estados brasileiros. Escrito no processo de transição da ditadura civil-militar ao Estado Democrático de Direito, um momento histórico de intensas mobilizações sociais e políticas, o referido livro desenvolve o argumento no qual se sustenta a idéia de que não será qualquer escola que atenderá aos interesses dos trabalhadores, mas sim a “escola do povo”.

O caminho possível para a construção da “escola do povo”, dada a correlação de forças do período, seria o de “destruir e construir a escola nas práticas pedagógicas que vêm sendo tentadas. Não por julgar este o melhor caminho, mas porque, para muitos profissionais, a escola que aí está é seu lugar de trabalho.” (ARROYO, 1991, p. 18).

Para os formuladores desta pedagogia, elaborar a teoria a partir da prática cotidiana é o método escolhido não porque valorizem a educação escolar, mas pelo fato de ser o lugar, talvez o único, que os muitos educadores atuam. Portanto, destruir e construir outras formas de aprender e ensinar não se daria com base na incorporação das objetivações mais avançadas até então produzidas em direção à sua superação; mas sim, buscando nas experiências da prática cotidiana de determinadas escolas e dos movimentos sociais, a partir de sua cultura e saberes, os elementos para a construção da escola da classe trabalhadora. Nesse sentido, reforçando sua argumentação, Arroyo afirma: “Buscamos saída na prática cotidiana da escola, porém, com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente e possível para os interesses dos trabalhadores.” (1991, p. 18).

Os autores do livro reforçarão a importante descoberta de ser a escola um projeto de classe levado a cabo pela burguesia e seu modelo de Estado. A classe dominante precisa de um modelo de formação de trabalhadores cuja filosofia seja a da adaptação desses às formas, conteúdos e valores burgueses de forma a aceitarem sua condição de trabalhador explorado. Analisar a escola partindo do fato de ser esta uma instituição

entremeada pela luta de classes possibilita uma nova compreensão do que realmente ela é; além de dar bases mais sólidas ao desenvolvimento de experiências em direção à destruição da velha escola e a construção da escola possível. Encarar a escola possível por este ângulo não implica, segundo Arroyo (1991, p. 19), cair na “ingenuidade de confundi-la com uma agência formadora integral do trabalhador consciente e lutador. Há organizações de classe para cumprir esta função educativa. Sabemos dos limites da escola e de sua especificidade.”

A constatação dos autores é de que a escola destinada aos filhos da classe subalterna, não importa em qual região do país essa se encontre, é marcada pela proposital negligência do Estado. Além disso, é imputada aos trabalhadores às razões do fracasso escolar sob o argumento de que o Estado garante as condições básicas cabendo aos indivíduos estudarem e aprenderem o que lhes é transmitido.

Segundo Arroyo (1991), tanto a burguesia, quanto os intelectuais progressistas, educadores liberais e humanistas defendem a criação de novas escolas. Mas o povo continua ignorante, os recursos para a formação escolar dos trabalhadores continuam poucos ou mal versados e a crença na escola se transforma em ilusão. Deste modo o autor afirma:

É bom estar alerta contra o perigo de nos deixar ofuscar pelo valor da escolarização em si. (...) Será necessário não nos empolgar com novos ventos, novas crenças, quando permanecem inalteradas as mesmas correntes que já afundaram tantos sonhos de democracia e de escola para todos. (ARROYO, 1991, p. 15).

Anos mais tarde, Arroyo (2003) aprofunda sua crítica à educação escolar defendendo que os grandes educadores na sociedade contemporânea são os movimentos sociais. Eles reeducam o pensamento educacional pela sua própria atividade, porque trazem em si os elementos de transformação social. Ao lutarem pelas condições básicas de existência, os movimentos sociais forçam à sociedade debater os seus problemas fundamentais.

A luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos. O aprendizado dos direitos, da cidadania, pode ser destacado como uma dimensão educativa. Na visão de Arroyo (2003), o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras,

mas pelas formas como tem agregado e mobilizado as pessoas em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de

formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (ARROYO, 2003, p. 32)

Reitera-se a idéia de que a verdadeira educação se dá pela prática, especialmente quando esta prática é movida na luta pelas condições mais básicas de sobrevivência do ser humano. Isso se confirma quando

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições **elementaríssimas**, por isso radicais, de viver como humanos. (ARROYO, 2003, p. 36. Grifos meus)

Indubitavelmente a ausência das condições elementares da sobrevivência pode ser um bom motivador da organização social (vide o MST, o movimento dos sem teto, etc.), mas pode, também, ser um empecilho para esta organização na medida em que a carência do básico limita o potencial criativo e crítico dos indivíduos ao plano da sobrevivência imediata e cotidiana. A prática em si, as carências e a luta pelas condições *elementaríssimas* podem motivar ações de indivíduos e grupos insatisfeitos com algo, porém, sem uma consistente fundamentação teórica que faça a mediação com o plano do imediato dos carecimentos, essas lutas jamais serão radicais porque não mergulharão nas raízes ocultas dos problemas permanecendo, apenas, na sua superfície da aparência.

Todavia, para Arroyo (2003) a não apropriação do conhecimento teórico pela classe trabalhadora não se configura como uma necessidade elementar, tampouco um problema maior. A questão central é a de que o movimento reeduca os indivíduos e os educadores. Mas de que forma isso acontece? Segundo o referido autor, há um caráter de envolvimento totalizante dos movimentos sociais que possibilita ao indivíduo que participa destes coletivos o acesso a outro tipo de formação que supera a condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando. Os integrantes destes organismos, emersos na tensa situação de conflitos, aprendem por meio da vivência das lutas sociais, dos momentos de mobilização, das situações limites de perda de emprego, de críticas da sociedade às suas ações, de ameaça às suas vidas. Tudo isso traz ricas lições ensinadas na “escola do movimento” e que nenhuma teoria pode transmitir ou explicar de forma satisfatória. Desta feita os movimentos sociais se configuram como processos educativos e formadores totais. Apoiando-se em Paulo Freire, Arroyo afirma:

Para Paulo os sujeitos em movimento repõem as grandes interrogações que alimentaram a teoria da formação humana. Eles trazem a escola e as diversas experiências de educação não formal ao

cerne do educativo: aos sujeitos sociais e seus dramáticos processos de produção-formação humana. Reeduquem as teorias pedagógicas, as humanizam ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano. (ARROYO, 2003, p. 36).

A vivência totalizante exposta acima diz respeito, portanto, a uma experiência bastante localizada e empirista, o que reduz a possibilidade de totalização, de compreensão do todo de forma rigorosa e com vias a superação das condições que aprisionam os indivíduos à sua realidade imediata.

Porém, para o autor citado, nada disso é reducionismo porque há outros modos de conhecer a realidade. Os movimentos sociais têm seu modo próprio de apreender o real, “de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança ... modos de conhecer a lógica social.” (ARROYO, 2003, p. 43). Por esta perspectiva, a objetividade do conhecimento é impossível. O que pode haver é uma construção social do saber que é muito mais diversificada, rica e criativa do que as áreas curriculares pensam. Desse modo, os movimentos colocam para a escola, os intelectuais e cientistas que existem outros saberes, valores e significados que são menosprezados ou qualificados pela ciência e pela filosofia como lógicas marginais às lógicas do saber sistematizado.

Em certa parte de sua argumentação Arroyo (2003, p. 43 a 47) critica a dificuldade da ciência, dentre elas a Pedagogia, em dialogar com as formas de elaboração do conhecimento realizadas pelos movimentos sociais. O saber do povo, segundo Arroyo, é relegado, inclusive pelas pedagogias progressistas, a um patamar inferior que insiste em contrapor o senso comum ao pensar crítico.⁶⁸ Segundo ele, isso se deve as *crenças* numa visão de educação que tem na razão o parâmetro universal do critério do conhecimento. Nas palavras do autor:

Muitas pedagogias cognitivas supõem que há operações lógicas e formas universais de pensar e atuar. Educar é fazer com que todos as aprendam. É a luta da razão contra a sem-razão. As pessoas ou grupos que não fizeram essa passagem continuarão agindo sempre, sem consciência, imersos na superstição, no erro, em visões confusas e em práticas irracionais e imorais, pré-políticas. (ARROYO, 2003, p. 44).

⁶⁸ O autor não explicita o que seja crítica em sua argumentação. Se crítica for entendida na perspectiva vulgar, isto é, como contestação de algo sem uma explicação mais esmiuçada sobre o fenômeno, o senso comum tem condições de o fazer. Contudo, se crítica for entendida como exercício intelectual de busca das raízes das questões, suas contradições e possíveis desdobramentos, o senso comum não possui os elementos teóricos inerentes às esferas não-cotidianas da ciência e da filosofia para desenvolvê-la.

No segundo capítulo desta tese analiso a concepção pós-modernista da epistemologia construcionista social que concebe o conhecimento como um construto intersubjetivo enraizado na cultura dos grupos sociais. Deste modo, para esta teoria, a verdade é “perspectival”, isto é, se dá mediante o ponto de vista do sujeito sendo o conhecimento racional um modo de imposição dos que sabem sobre os que não sabem.

Miguel Arroyo tornou-se uma das grandes referências teóricas, juntamente com o pensamento de Paulo Freire, no Movimento por Uma Educação do Campo. Ao escrever o prefácio do livro “A educação básica do campo em movimento” o qual é síntese da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, ele conclui:

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...”

A educação básica do campo está se construindo enxertada em um movimento sociocultural de humanização. Não será esse o maior e melhor legado dessa conferência para nossa tradição pedagógica? (ARROYO, 1999, p. 11-12)

É no plano da cidadania (direitos e deveres), da diversidade, da identidade, bem como do trabalho, da luta pela terra no interior de um **movimento sociocultural** de humanização que se começou a construir as formulações mais gerais da educação do campo. Conhecimento, educação escolar, objetividade, pelo que se pode deduzir lendo o referido texto, não receberam atenções nos momentos de reflexão sobre a educação no campo, talvez devido a

centralidade da pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração ou lembrança da memória coletiva dos processos educativos e de aprendizagem. Que falta faz à nossa pedagogia tecnicista, formalista, racional e fria recuperar essas matrizes pedagógicas vividas nessa conferência, na qual os educadores, as crianças e os jovens se manifestaram como sujeitos culturais celebrando sua memória. (ARROYO, 1999, p. 10)

As afirmações acima reduzem a ciência a abordagem específica do positivismo e da lógica formal. O texto enquadra a ciência como um todo homogêneo, sem conflitos, sem divergências históricas tanto no plano epistemológico quanto na luta de classes. Em relação às pedagogias que se colocam na defesa da educação escolar, essas são enquadradas como frias, racionais, tecnicistas e formalistas. Diante de um público que historicamente tem sido aliado de apropriar-se das objetivações do gênero humano,

em especial as objetivações mais desenvolvidas, estes argumentos ganham força por conta de sua generalidade e impressionismo. Deste modo, a partir dos argumentos do referido autor, o leitor é levado a concluir que o conhecimento científico e a educação escolar são desprovidos de paixão, criatividade e movimento.

2.3 As proposições pedagógicas em defesa de uma educação do campo

No interior do movimento por uma educação do campo várias são as concepções e tendências que reivindicam a educação específica para os chamados “povos do campo”. Aqui farei uma abordagem de algumas proposições teóricas acerca da educação e da escola presentes no MST, nas Escolas Famílias Agrícolas e na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) os quais integram o “Movimento por Uma Educação do Campo”. A escolha destes movimentos deu-se em função das influências políticas e teóricas que os mesmos tem exercido no debate sobre a educação das populações rurais.

2.3.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e sua concepção pedagógica.

Nas duas últimas décadas o tema “educação do campo” tem movido discussões, pesquisas, publicações e políticas. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi quem primeiro levantou o debate e impulsionou as discussões e lutas pelas políticas públicas para a educação dos acampados e assentados no campo.

A luta pela reforma agrária e a superação das relações sociais de exploração são os grandes objetivos do MST. Esta luta se estende ao combate ao latifúndio e ao neoliberalismo e para esta tarefa há a necessidade de formação de quadros que impulsionem as ações rumo à execução de seus objetivos. Neste sentido se pode entender que, para esta organização, a educação não ocorre somente nos espaços formais, ela deve ocorrer para além do espaço escolar. Segundo o MST (2005, p.11), a verdadeira escola é a luta. Sob esta argumentação é desenvolvida tanto a crítica à educação formal, quanto as suas elaborações acerca da teoria e práticas educacionais.

O projeto educacional do MST tem como eixo orientador a luta de classes no campo e a defesa da necessidade da construção de uma sociedade sobre outras relações sociais de produção o que exige uma educação, ainda nos marcos do capitalismo, pautada em valores socialistas e humanistas tais como o coletivismo, o trabalho

socialmente útil, a organização e auto-organização dos estudantes e professores, dentre outros.

Contudo, como constatou D'agostini (2008) ao estudar o MST e o contexto educacional brasileiro:

esses princípios sob nosso ponto de vista e das pesquisas estudadas estão sendo tratados tanto na formação de educadores como nas escolas do MST de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, conseqüência das questões sociais a que a classe trabalhadora está submetida e às condições materiais que determinam a educação no Brasil. Essa constatação está articulada a outra questão importante: da influência predominante da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática e de seus idealizadores na orientação assumida e na formação de muitos dos intelectuais orgânicos do Movimento, sobretudo no período inicial de suas formulações. (D'AGOSTINI, 2009, p. 117)

O MST afirma que o seu projeto de educação é inovador e revolucionário por revisar as “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.” (MST, 2005, p. 12). Para o movimento, a ligação da educação com a realidade dos estudantes, bem como a formação de um “ser social sem terra” seriam alguns dos objetivos principais a serem perseguidos para a construção de seu projeto educativo. Nestas proposições encontram-se as bases da defesa da educação diferenciada no meio rural defendida pelo “Movimento por Uma Educação do Campo.” Todavia, para o MST, a educação não acontece apenas na escola. “Lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. **Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas.**” (MST, 2005, p. 17. Grifos meus). Ou ainda: “para nós, Escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos”. (MST, 2005, p. 213). No entendimento de Caldart (2008),

Um projeto de educação emancipatória precisa tencionar a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola.

Do ponto de vista da teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública), descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.

Há nas citações acima uma íntima aproximação entre as formulações pedagógicas do MST, a Pedagogia da Educação Popular e a Pedagogia da Prática no

que diz respeito à visão de que a escola não seria o melhor lugar para os indivíduos apropriarem-se das objetivações genéricas em suas formas mais desenvolvidas. Esta proposição é bastante recorrente nos projetos de formação de educadores do campo, em especial e mais radicalmente, na Licenciatura em Educação do Campo como analisarei no próximo capítulo. Entretanto, em outro documento formulado pelo setor de educação do MST e com redação final de Roseli Caldart, publicado pela primeira vez no ano de 1995, lê-se:

Mas a nossa meta enquanto MST é ampliar o máximo possível o número de Escolas Agrícolas (com este ou outro nome), nos assentamentos. Isso porque elas possibilitam um respaldo legal e econômico para desenvolvermos uma proposta curricular, que inclua a preparação para o trabalho e, uma maior carga horária de permanência de alunos e professores na escola. E também, porque se estas escolas se expandirem e, com uma proposta pedagógica afinada com os desafios da organização, diminuirá a necessidade dos cursos supletivos e estes recursos poderão ser canalizados para o 2º grau e para uma futura (e autêntica) Universidade dos Trabalhadores Rurais. (MST, 2005, p. 139-140)

Apesar da crítica à educação escolar, o MST deixa claro que é importante a educação formal. Porém, se faz necessário construir uma educação diferente, uma escola diferente, inclusive, como se pode notar, uma universidade específica dos trabalhadores rurais que leve em consideração as particularidades do meio rural. Neste sentido o setor de educação do MST se pergunta: “De que escola estamos falando? Uma escola que nos ajude a conhecer a *nossa realidade*.” (MST, 2005, p. 51. Grifos meus). O MST entende por realidade:

O meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. (MST, 2005, p. 51)

Antes de analisar este trecho, é preciso considerar que estes documentos são elaborados para dialogar com educadores nos acampamentos e assentamentos de formação e níveis muito variados o que dificulta a precisão de alguns termos e categorias mais complexos. Contudo, a categoria realidade, pelo que se expressa no documento, configura-se como subjetividade, como aquilo que se pensa, que se faz, que se diz da vida prática do sujeito. Além disso, esta categoria é relacionada com a natureza, os problemas do dia-a-dia, da sociedade e sua relação com a vida dos indivíduos. Portanto, com base nas afirmações do setor de educação do MST, pode-se

dizer que a realidade restringe-se ao nível do empírico e do efetivo, não avançando ao nível do real, como analisei no tópico acerca da Pedagogia da Educação Popular. Defender que a educação deve partir da realidade, tem para o MST o seguinte sentido:

-Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligada com a sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade.

- Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da **sua** escola; da **sua** família, do assentamento, do município, do MST, do país; e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. (MST, 2005, p. 51-52)

Portanto, são “os mundos”, as realidades da vida prática da criança que devem modular a educação e não a apropriação do que de mais avançado a humanidade vem produzindo e que, muitas vezes, para sua apreensão, se faz necessário ir para além da vida prática cotidiana da criança. Se a realidade é o fenômeno e o sentido que o indivíduo atribui a ela como algo próximo à sua prática, desprovida de toda filosofia e ciência, “a consequência pedagógica desta idéia é que a escola deve se organizar para dar conta daquilo que o indivíduo vê no seu cotidiano, para construir os sentidos de cada indivíduo e para formar um sentido de pertença a algum grupo.” (OLIVEIRA, 2008, p 277). Desta feita o conhecimento teórico (científico e filosófico) é desvalorizado e secundarizado no processo de escolarização em benefício e prioridade do trabalho escolar com os saberes da vida prática. Os textos sobre educação produzidos pelo coletivo de educação do MST ou por muitos de seus intelectuais não deixam dúvida sobre isso:

E a gente foi vendo que queria era **uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação**; e que fosse participativa para a escola e para os pais. (...) Fazemos um planejamento comum entre os assentamentos. “Não é planejamento de conteúdos especificamente, mas sim um plano que englobe tudo, uma linha comum...”⁶⁹ (MST, 2005, p. 17. Grifos meus)

A escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiência de TRABALHO. Experiência de ORGANIZAÇÃO. (...) ⁷⁰ (MST, 2005, p. 35. Termos em destaque no original)

Dá para ver que esse nosso currículo tem pelo menos duas diferenças importantes em relação aos currículos tradicionais:

⁶⁹ Texto publicado pela primeira vez em 1990

⁷⁰ Texto Publicado pela primeira vez em 1991

- 1) Tiramos o centro do processo de aprendizagem e ensino da sala de aula: aprendemos e ensinamos a partir da prática, onde quer que ela aconteça. Pode ser na biblioteca, na cozinha, na horta...
- 2) Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de português, matemática, português, ciências passam a ser escolhidos **em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas dos assentamentos...**⁷¹ (MST, 2005, p. 53. Grifos meus)

O ensino, entendido no sentido estrito de atividade de estudo que têm o foco na transmissão/apropriação de conteúdos, não esgota o trabalho com o conhecimento, que não precisa acontecer apenas em sala de aula ou nos tempos educativos destinados especificamente ao estudo. (CALDART, 2010, p. 76)

Nos excertos, há uma concepção de conteúdo como sinônimo de abstração deslocada da vida real, da produção material do conhecimento: o conteúdo como fruto do pensamento em si, do puro pensar. Esta concepção, já criticada por Marx e, contemporaneamente, por Saviani em inícios da década de 1980, é fruto do positivismo e da teoria pedagógica da escola tradicional. A primeira crítica a esta concepção epistemológica, metodológica e pedagógica no trabalho educativo foi realizada pela Escola Nova ainda no início do século XX e influenciou o pensamento pedagógico a nível mundial com argumentos a todo tempo atualizados e utilizados, inclusive por teóricos que se reivindicam do campo progressista. No capítulo primeiro desta tese tratei do Escolanovismo e da sua crítica aos fundamentos e métodos da Escola Tradicional. Desde então, toda a defesa pedagógica da necessidade da apropriação e transmissão de conteúdos é tomada como sinônimo de tradicionalismo ou de anacronismo.

Em geral, como pondera Saviani (2006, p. 80),

Há a tendência de desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla.

Avançar para além das pedagogias tradicional e nova, bem como ultrapassar a fase romântica para a fase clássica da educação no Brasil tem sido uma das grandes contribuições dos estudos do professor Dermeval Saviani Pedagogia Histórico-Crítica há mais de três décadas. Sem alimentar ilusões acerca dos limites e das possibilidades da escola no sentido das transformações sociais, Saviani (2006, cap.3) chama a atenção

⁷¹ Texto publicado pela primeira vez em 1992

para a proposição pedagógica que aponte na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do trabalho. Mas como bem lembra o autor, a sua proposição Pedagógica foi pensada para ser implementada nas condições atuais da sociedade brasileira, na qual predomina a divisão do saber. Portanto, fazer os trabalhadores se apropriarem do que de mais avançado a humanidade já produziu, por meio da defesa e da centralidade da educação escolar e do ensino, configura uma atitude de profundo compromisso revolucionário, principalmente nos dias de hoje quando o esvaziamento dos conteúdos da escola, dos partidos e movimentos sociais de esquerda, das relações pessoais, etc., tem sido uma marca de nossos tempos.

Para o MST, a questão da apropriação do conhecimento tem sido secundarizada em favor das pedagogias da prática como constatou D’agostini (2009, cap. 3). Ainda segundo esta pesquisadora, há pelo menos três níveis de problemas e contradições em relação ao projeto educativo do MST, quais sejam: a) físico-estruturais; b) políticos e 3) pedagógicos. Quanto aos dois primeiros, as questões problemáticas e contraditórias dizem respeito, principalmente, à relação entre uma educação que se pretende revolucionária, mas que encontra respaldo e financiamento dentro do Estado burguês. Deste modo,

A contradição entre a intervenção do Estado através da educação e a proposta educativa do MST torna-se mais visível e forte pela explicitação da luta de classes entre os latifundiários e os Sem Terras na formulação de suas propostas de educação. A proposta pedagógica do MST aponta para princípios humanistas e socialistas que não se materializam devido às condições objetivas do modo de produzir a vida que é imposta pelo capital e regulada pelo Estado.(D’AGOSTINI, 2009, p 146)

Araújo (2007) chama a atenção ao fato de que o MST enfrenta o desafio de no processo de organização da sua educação escolar esbarrar numa série de instituições e trâmites impostos pelo Estado burguês. A autora reconhece que o Estado pode garantir direitos, mas não a emancipação. Neste sentido, ao limitar a luta pela educação no âmbito do direito à escolarização, os esforços do Movimento se restringem aos limites do direito e da cidadania, mas não na direção da construção da emancipação humana. A autora reconhece que por parte da militância há “disposição e boa vontade em construir uma educação para além do capital, entretanto falta-lhe a fundamentação teórica necessária para alavancar o trabalho pedagógico, vinculando-os aos processos amplos de organização e transformação da sociedade.” (ARAÚJO, 2007, p. 317)

Em relação aos problemas pedagógicos há questões estruturais básicas como, por exemplo, o analfabetismo. Em relação aos projetos de educação de jovens e adultos no MST, esses “não partem, nem por parte dos órgãos financiadores, nem pelo MST, de um levantamento real do número e de quem são esses analfabetos em cada assentamento e quais suas condições concretas de manter-se estudando.” (D’AGOSTINI, 2009, p. 146). Quanto as práticas pedagógicas desse movimento D’agostini (2009, p. 147) chega a conclusão de que essas

ainda não oferecem o aporte teórico necessário para superar o praticismo e o imediatismo em suas ações pedagógicas. Apesar do anúncio de pautarem-se no marxismo, lhes falta aprofundamento teórico nos cursos de formação acadêmica e política para a concretização de uma práxis revolucionária no campo da educação. Os princípios educativos na maioria das vezes são tratados nas escolas de forma mecânica e desarticulada, pois esta articulação exige a compreensão da teoria do conhecimento, ou seja, de como o homem humaniza-se e como o homem produz conhecimento sobre a realidade.

É importante, no entanto, reconhecer os avanços em relação à organização e formação da consciência de classe dos trabalhadores ligados ao MST. Em que pese os problemas de ordem teórica, das interpretações em relação ao conhecimento científico e da crítica à educação escolar, o MST tem conseguido retirar milhares de trabalhadores dos níveis mais elementares e rebaixados da compreensão e enfrentamento da realidade.

Como analisa Araújo (2008), D’agostini (2009), Oliveira (2010), Transilo (2008), o MST é carente de um referencial teórico de base materialista histórico, estando presente o relativismo e o ecletismo. Desse modo, forma-se um hiato entre o âmbito da prática social na qual o movimento se sustenta e que necessita da teoria revolucionária para avançar, inclusive e especialmente no âmbito pedagógico, e os referenciais sobre os quais o MST vem se apoiando para construir seu projeto educativo.

2.3.2 A pedagogia da alternância: Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais

Analisar esta experiência de educação no meio rural é de grande importância para a compreensão do processo de construção da Educação do Campo e da proposição de formação por área de conhecimento na proposta de Licenciatura em Educação do Campo. As Escolas Famílias Agrícolas ou as Casa Familiares Agrícolas desenvolvem o que chamam de Pedagogia da Alternância a qual é inspiração para os cursos acadêmicos

propostos pelos vários movimentos que lutam por uma educação do campo. Essa proposição pedagógica foi assumida por todos os cursos superiores financiados pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma agrária) e pelo MEC como metodologia de organização do trabalho educativo nestes projetos.

A Pedagogia da Alternância se fundamenta, de acordo com Almeida (2009), em duas finalidades e dois meios. As finalidades dizem respeito a: 1. **formação integral do jovens**, por meio da qual os educandos são sujeitos que participam diretamente da construção dos conhecimentos tanto no meio escolar, quanto no meio familiar e comunitário. 2. **Desenvolvimento do meio**. O Desenvolvimento do meio é a continuidade da formação integral, pois, segundo as EFAS, o educando não precisa simplesmente possuir conhecimentos, é necessário que ponha-os em prática, melhorando o meio em que vive, bem como socializá-lo no meio familiar e comunitário, contribuindo assim para o melhoramento da vida no campo, para o desenvolvimento social, político, econômico, cultural, técnico, científico e acima de tudo o desenvolvimento sustentável. Quanto aos meios, ou formas de manutenção e organização da proposta das Escolas Famílias Agrícolas, têm-se a organização da **associação local e a metodologia da alternância**. A associação local é a unidade mantenedora, portanto tem o papel de exercer a gestão das EFAs tendo por fundamento a participação e o envolvimento das pessoas integradas na construção do processo educativo (escola e comunidade). A metodologia da alternância diz respeito a alternância de períodos de trabalho na comunidade e estabelecimentos agropecuários, com períodos de estudos na escola formal.

A Pedagogia da Alternância origina-se na Europa, na década de 1930. Contudo, desde o ano de 1915, o Padre francês Abbé Granereau, levantou a idéia de estabelecer uma educação escolar diferenciada para o meio rural. Filho de camponês, vivenciou as dificuldades do homem do campo e tinha um objetivo traçado: contribuir para a melhoria de vida dos camponeses. Segundo Araújo (2005, p. 85), Graneru acreditava que o problema agrícola era um problema de educação e da escola que não atendia as especificidades do meio rural. Para reverter a situação de miséria do povo no campo seria necessário desenvolver um projeto educativo diferenciado e voltado para o dia a dia camponês. Por meio deste otimismo pedagógico, alguns anos mais tarde (1930) ele se transfere para uma comunidade rural e no ano de 1935 cria a primeira *Maison Familiale Rurale* ou Casa Familiar Rural. A experiência se difunde e no ano de 1960

esta proposta de educação começa a se espalhar por diversos países, a começar pela Itália no ano de 1962 sob o nome de Escolas Famílias Agrícolas.

Em suas origens encontra-se a presença forte da Igreja Católica; na França junto às famílias de agricultores que demandam educação para seus filhos, diferenciada da que é oferecida pela escola tradicional; na Itália, através de entidades católicas articuladas aos poderes públicos. Nestas escolas, não há necessariamente a presença de professores licenciados que são substituídos por monitores que recebem uma formação específica em Pedagogia da Alternância por acreditarem que os cursos tradicionais não oferecem a formação necessária para o desenvolvimento do trabalho com essa especificidade. Nas Casas Familiares Rurais (CFR) e nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) o trabalho educativo parte de questões agrupadas em temas geradores, inspirados no Método Paulo Freire. Os monitores, junto com os jovens alternantes e pais, começam pelo levantamento de questões na propriedade e/ou na comunidade, no **Tempo Comunidade - TC**; levam essas questões ao debate, ao estudo e pesquisa no **Tempo-Escola - TE**, e retornam, no TC, com possíveis soluções ou experiências novas para serem aplicadas. A ideia é que famílias, comunidades, educadores indiquem e desenvolvam o projeto educativo e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das famílias e da comunidade rural. (RIBEIRO, 2008, p. 2-4)

O estudo-profissão configura-se, segundo Araújo (2005 p. 90), como o princípio fundamental da Pedagogia da Alternância que se alia à responsabilidade da família, através das associações, na manutenção da educação dos filhos que frequentam este tipo de escola. Deste modo, as EFAs e as CFRs procuram manter suas atividades como instituições comunitárias não-estatais recebendo apoio financeiro de entidades e das famílias. Porém, adentrando nas questões de organização curricular, conteúdos, carga horária, pagamento de monitores ou professores, certificação, etc., a Pedagogia da Alternância apresenta conflitos com o Estado, mas que nos últimos anos tem sido resolvidos por meio de parcerias e certificações que garantem, por exemplo, o pagamento e liberação de professores das redes estaduais para o trabalho nas EFAs e nas CFRs.

Quanto à teoria Pedagógica, Gimonet (1999, p. 45) argumentando acerca do método da Pedagogia da Alternância, afirma:

Esta pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula “praticar e compreender”. Praticar quer dizer ação, a experiência que temos das coisas, e a compreender significa a

explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática o que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFA's, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

Pela afirmação acima e os estudos desenvolvidos por Ribeiro (2008) e Oliveira (2010), as Escolas Famílias agrícolas e das Casas Familiares rurais tem por base o princípio de que os estudantes e a comunidade devem construir seus próprios conhecimentos o que aproxima esta tendência ao construtivismo, como explicita Gimonet, no excerto acima. Além disso, as influências da Pedagogia Freireana são muito presentes nesta experiência educacional.

O conhecimento útil é a base epistemológica desta pedagogia. Este conhecimento útil caminha para a desvalorização da ciência, como se pode ver nas palavras de Pineau:

A escola da Alternância é uma escola sem livros, sem textos para ler, sem papel para escrever, mas com muitas coisas a fazer, a suportar; é a escola da ação direta, da interação espontânea, das obrigações pesadas. (...) É uma escola sem programa. Ela é imprevisível e pode surgir à qualquer momento sob formas diferenciadas. (PINEAU, 1999, p. 57)

Neste sentido os objetivos, os conteúdos, as metodologias e a avaliação são elaborados partir das necessidades empíricas desconsiderando, como se pode ver, a ciência na organização do trabalho educativo. Importante registrar ainda que nestas escolas, as disciplinas são substituídas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias). Isto não implica problemas para a Pedagogia da Alternância porque, no entendimento de Pineau (1999, p. 57), a escola da alternância “é uma escola sem mestre. Cada um é seu próprio mestre”. Portanto, a proposta de uma escola sem mestres, sem livros, sem aulas aponta para uma desvalorização da ciência como elemento de relevante importância para o enfrentamento dos problemas do campo.

A idéia de formação por área do conhecimento na Licenciatura do Campo é tributária desta proposta e pretende se consolidar como formação oficial dos “professores do campo”, como analisarei com mais detalhes no próximo capítulo.

2.3.3 A educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e a proposta da contextualização da educação escolar.

A Educação para a Convivência com o Semiárido é o desdobramento, no interior das elaborações e experiências sobre a especificidade da educação do campo, de outra forma específica de lidar com o trabalho educativo em escolas da região semiárida. A convivência com o semiárido é um princípio elaborado por Organizações não-governamentais e movimentos sociais configurando-se como um pilar no processo de superação do paradigma do “combate às secas” nas regiões sertanejas do Brasil. A educação escolar é um dos objetos de preocupação destas organizações sociais que se articulam à RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

As escolas no Semiárido Brasileiro (SAB) padecem dos mesmos problemas de estruturais da educação pública no Brasil: problemas na estrutura física, ausência de políticas, desvalorização de professores e dos conteúdos de ensino, etc. Estes problemas são agravados pelo fato de o semiárido estar situado numa região historicamente preterida pelo capital e, conseqüentemente, pelos governos, dada as prioridades do desenvolvimento das forças produtivas estarem localizadas nas regiões centro-sul e nos grandes centros urbanos ou em cidades litorâneas.

O semiárido compreende o chamado “Polígono das Secas”, criado pela Lei Federal número 175, de 06/11/1936, com uma área equivalente a 944.561 km², igual a 51.99% da superfície total do Nordeste. Esta demarcação, porém, foi alterada pelo decreto-lei 9.857, de 13/09/1946, e pela Lei 1.348, de 10/02/1952, sendo a superfície do chamado “Polígono das Secas” ampliada para 1803.752 km² compreendendo toda a área caracterizada pelo clima semi-árido e incluindo além dos nove estados do Nordeste, e ainda a região do norte do Estado Minas Gerais e do Espírito Santo. (KÜSTER, MATTOS, 2007, p. 134)

Para estudiosos do Nordeste Brasileiro (Oliveira, 1977; Burstyn, 1984; Carvalho, 2004) a intervenção do Estado no combate às secas foi a primeira manifestação de tentativas de planejamento de atividades governamentais para a solução de problemas da economia regional.

Segundo Carvalho:

A seca eleva-se a um problema econômico e político do Nordeste respaldando-se enquanto arma política, como argumento quase

incontestável, quase irrefutável para conseguir benesses, investimentos, carreamento de recursos, construção de obras, frentes de trabalho, cestas básicas e etc. favorecendo uma elite nordestina que passa a mobilizar e capitanear ações para a região. É a chamada ‘indústria da seca’!”(2004, p. 18)

Os problemas sociais do semiárido têm sido atribuídos, há séculos, ao fenômeno das secas. Isto é, as pessoas são pobres porque a região é inóspita, seca e quente. Contudo, não é novidade afirmar, que esta característica particular do clima no Brasil não é a verdadeira responsável por toda esta situação. A classe dominante nesta região usava do argumento da miséria e das calamidades provocadas pela seca a fim de angariar recursos conseguindo subsídios junto ao Governo para a construção de açudes e barragens, muitas delas nas terras de latifundiários, bem como a construção de obras públicas que serviam de moeda eleitoral em tempos de eleição. Esse fenômeno ficou conhecido como *Indústria da Seca*. É nesse contexto, que os recursos conquistados junto ao governo federal para oferecer carros pipas, cestas básicas e outras ações assistencialistas, se disseminam como forma de ampliar os vínculos de dependência entre as populações locais e os velhos e novos “coronéis” do Nordeste.

A designação de seca é a referência a um período prolongado de baixa pluviosidade ou ausência de chuvas em que a perda de umidade do solo é superior a sua reposição. Este fenômeno natural é um dos de maior ocorrência e impacto no mundo. Ao ocorrer por períodos prolongados e afetar áreas pobres do planeta, a exemplo dos países africanos, ou no caso do Nordeste brasileiro onde existe grande pobreza e um pequeno setor social abastado. (KOBAMA, 2006). Tais fenômenos podem causar desastres a magnitude de suas consequências que podem ser resultados de eventos naturais ou provocados pelo homem sobre um ecossistema vulnerável causando danos humanos, materiais e/ou ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais. Desta forma, a vulnerabilidade⁷² não é apenas um conceito ligado às questões naturais, mas também sócio-econômicos.

Todavia, não era dessa forma que o problema das estiagens eram compreendidos até bem pouco tempo pelo Estado e pela população em geral. A concepção majoritária dizia respeito ao combate a seca por meio da minimização de seus efeitos. A grande seca de 1877 e 1879, para citar um fato, justificou uma série de ações de governo imperial, dentre elas, a própria criação da região Nordeste. Por sucessivas décadas a forma de intervenção estatal no Semiárido se deu por meio de órgãos como a Inspetoria de Obras Contra a Seca (IOCS), no ano de 1909. Em 1919 este órgão é transformado na Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca (IFOCS) e que mais tarde, no ano de 1945, tornou-se Departamento Nacional de Obras contra a

⁷² Vulnerabilidade é “a incapacidade de uma comunidade “absorver”, mediante auto-ajuste, os efeitos de uma determinada mudança em seu meio, ou seja, sua incapacidade de adaptar-se às mudanças, o que constitui para essa comunidade um risco.” (MELO, ET all, 2008, p. 6). A vulnerabilidade é fruto, sobretudo, de desigualdades sociais e econômicas. Desta forma, a seca torna-se desastre pela formação sócio-econômica e não por “fatores” naturais.

Seca (DNOCS). Registre-se ainda que estes órgãos nunca tiveram o objetivo de transformações estruturais. Foram muito mais um mecanismo de manutenção da estrutura de dominação.

As políticas desenvolvimentistas dos anos 1950 a 1970 no semiárido perpetuavam o ideário e as políticas do “combate às secas”. Esses aspectos consolidaram o processo de dominação política pautado no autoritarismo, contribuindo definitivamente para a prática de uma cultura política firmada na submissão e no clientelismo.

Essa série de propostas emergenciais e assistenciais que buscavam sanar os problemas dessa região, não atentando para algumas especificidades e introduzindo medidas que não alcançavam o processo educacional e o desenvolvimento humano, fez com que várias Organizações Não-Governamentais voltassem seu olhar para o semiárido.

A princípio, as Organizações Não-Governamentais (ONGs) apareceram junto aos movimentos sociais com a proposta de captar recursos para os mesmos, melhorando a organização e a articulação desses. É por volta dos anos 1970 que algumas ONGs impulsionam um movimento de **convivência com o Semiárido**. Nesta região, as ações das ONGs, geralmente, são direcionadas para: a) a conservação, uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais do semiárido; B) Estudos, desenvolvimento e aplicação de tecnologias apropriadas ao SAB; c) organização da sociedade local na luta cidadã contra a exploração de acesso a terra, água e outros meios de produção. (SANTOS et all, 2010)

O grande número de ONGs no Semiárido trabalhando com várias especificidades, mas tendo no princípio da convivência a base para lutar por políticas públicas, fez emergir a fundação da ASA (Articulação do Semiárido Brasileiro). Esta organização se baseia na “Declaração do Semi-Árido”, criado em 26 de dezembro de 1999, que busca uma política adequada ao SAB, reforçando o processo de organização da chamada “sociedade civil”, visando sua intervenção nas políticas públicas. No que diz respeito à educação, a ASA tem intensificados esforços para provocar mudanças na estrutura estatal para a construção de um modelo educativo baseado na Convivência com o Semiárido. Deste modo, inicia-se um processo de organização social de luta por uma educação específica para as populações desta região tendo como principal articuladora a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Essa organização tem como finalidade contribuir na formulação das políticas públicas educacionais do semiárido,

reunindo educadores, instituições governamentais e não-governamentais atuantes na área da Educação. O objetivo da RESAB segundo Barreto (2010)

É a construção e implementação de uma política pública de educação inclusiva contextualizada: acesso, qualidade e respeito à diversidade e especificidades do Semiárido, sendo sua discussão acerca de uma convivência com o clima, a vegetação numa implementação de economia agrícola sustentável e agricultura familiar. (BARRETO, 2010, p. 31)

Cabe registrar que esta rede de educação conta com o apoio e/ou financiamento de ONGs, do UNICEF, de Universidades. Dos encontros ocorridos desde finais da década de 1990, portanto coincidindo com o surgimento do Movimento por Uma Educação do Campo, a RESAB elabora os princípios da educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro considerando os seguintes elementos:

- a) a questão contextualização/descolonização do ensino; b) a questão da noção de “convivência com o Semiárido” na perspectiva do desenvolvimento sustentável no SAB; c) o fato de que tais questões implicam na produção de outra racionalidade. (RESAB, 2004, p. 29)

No entendimento da RESAB, a educação do campo no semiárido deve ser vista a partir do seguinte princípio:

Não estamos propondo aqui uma abordagem ou compreensão de educação do campo limitada ao meio rural nem também urbanocêntrica, pois no Semiárido brasileiro, comportamos realidades diversas – comunidades rurais, comunidades urbanas, regiões de agricultura irrigada (...) Acreditamos que em qualquer espaço do Semiárido Brasileiro, o princípio que deverá nortear a educação é o da **convivência**, preparando os sujeitos da ação educativa para a compreensão do **meio** e dos **fenômenos naturais do ambiente**, com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas. (REIS, 2006, p. 59 – grifos meus)

Segundo Reis (2004), a escola no semiárido deve ser pensada na perspectiva da superação do antigo modelo de educação escolar descontextualizado da realidade local, para um modelo contextualizado que tenha como ponto de partida a realidade vivenciada pelos sujeitos do sertão.

A RESAB (2004) propõe cinco eixos base que fundamentam a Educação para a Convivência com Semiárido, quais sejam:

- **A natureza:** entendida como estrato natural da ocorrência da vida e, em particular, como o meio ambiente onde ocorre o desenvolvimento de diferenciadas manifestações de vida.

- **O trabalho:** Entendido como processo através do qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo em que reconstrói, continuamente, a si mesmo e a realidade histórico-social que integra.
- **O conhecimento:** tomado como construção coletiva, histórico social da realidade homem-natureza, mediada pelo trabalho.
- **A história da humanidade:** entendida como um processo de transformação que envolve desde dimensões filogenéticas e sócio-culturais, até econômicas e políticas.
- **Subjetividade Humana** com as realizações interpessoais (RESAB, 2004).

Quanto aos aspectos pedagógicos, segundo Kuster e Matos (2007), a Pedagogia da educação contextualizada ao Semiárido “está centrada mais no aprender do que no ensinar, porque aprender sobre o ambiente não é um ato simples de vontade e de razão” (KUSTER e MATOS, 2007, p.23).

Caniello e Tounneau (2006), ao sintetizarem uma proposta pedagógica à educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro, apontam as seguintes perspectivas para a mesma: *a) Formar competências para o desenvolvimento sustentável, b) aprender a aprender, c) reconhecer-se para conhecer, d) uma metodologia dialógica e problematizadora, e) uma educação contextualizada, f) uma pedagogia da prática.* E afirmam ser este modelo pautado “numa perspectiva fenomenológica, para a qual não se separa no processo de conhecimento, o ato de conhecer daquilo que se conhece...” (CANIELLO e TONNEAU, 2006, p. 21)

Nas formulações da RESAB é possível identificar uma forte influência de pedagogias defendidas pelo capital para a educação presentes no lema “aprender a aprender”. Este conjunto de princípios e teorias, aliada a perspectiva do desenvolvimento sustentável sinalizam uma proposição de educação escolar que se adéqua as perspectivas de formação humana presente no ideário pedagógico hegemônico na atualidade.

A RESAB, assim como as Escolas Famílias Agrícolas, o MST, Sindicatos rurais, ONGs e alguns intelectuais ligados à universidade, a despeito de suas divergências no âmbito das posições políticas, unificam-se em torno de um objetivo comum: a construção de uma educação específica para o campo.

2.4 A emergência do Movimento por Uma Educação do Campo.

O movimento de reivindicação por uma nova referência de educação para os denominados “povos do campo”, configura-se como uma articulação de várias entidades entorno desse objetivo comum. No ano de 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da Universidade de Brasília, UNICEF, UNESCO e da CNBB, foram discutidos problemas da educação dos trabalhadores do campo. A partir desse evento nasceu a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que mais tarde viria a se chamar Articulação Por uma Educação do Campo e depois Movimento por uma Educação do Campo.

Nota-se, portanto, como observou Oliveira (2008), a presença de dois fatos merecedores de atenção para a compreensão do Movimento por uma Educação do Campo, quais sejam: além do MST existe, na origem deste movimento, tanto a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB, quanto a participação de organismos dirigidos pelas grandes potências mundiais que se fizeram presentes por meio do UNICEF e da UNESCO, órgãos da ONU. Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO.

Na I conferência sobre educação do campo, ocorrida de 27 a 30 de julho de 1998, os 974 participantes debateram os seguintes temas durante os quatro dias do evento: a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo. (KOLING & MOLINA, 1999, p. 17-18). A partir destes temas foi elaborado um texto de consenso reunindo várias posições em relação aos objetivos, ações e políticas

públicas para a educação do campo. Em um dos trechos do referido documento afirma-se:

Todos os que participaram da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão. (KOLLING & MOLINA, 1999, p. 22)

Sobre a especificidade da educação do campo:

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o **específico da “educação básica do campo”**, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo. (---) A “educação básica do campo” é um projeto que o povo brasileiro quer e é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer. (KOLLING & MOLINA, 1999, p. 15) (grifos nossos).

O texto faz uma denúncia sobre a realidade nacional, trazendo os dados do período e conclui afirmando que “Nosso país terá de fazer uma escolha: ou segue no caminho trilhado até aqui e sucumbe à barbárie; ou revê o caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas.” (KOLLING & MOLINA, p.50)

Em agosto de 2004, a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, em sua declaração final, percebe-se um caráter de reivindicações mais objetivas, haja vista que muitas das exigências do movimento estavam sendo atendidas devido as pressões dos movimentos sociais e a nova gestão do governo federal sob o comando do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Na referida declaração destaca-se a seguinte pauta: a) universalização da educação à população brasileira que trabalha e vive no campo; b) ampliação do acesso e permanência da população do campo à educação superior por meio de uma política pública permanente de interiorização das universidades públicas; c) financiamento de pesquisas sobre educação do campo por meio de órgão como o CNPQ; d) valorização e formação específica de professores para o campo; e) respeito à especificidade da educação do campo e à diversidade de seus sujeitos. (II CNEC, 2004). Nesta conferência explicita-se a proposta da construção de uma Licenciatura em Educação do Campo que se configurará com base na gestão dos processos educativos e na docência por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências da Natureza e

Matemática, Ciências Agrárias e Ciências Humanas e Sociais.

Uma das conquistas do Movimento por Uma Educação do Campo foi a promulgação das “Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo”, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. Este documento complementa a LDB no que diz respeito ao direito à educação diferenciada e a diversidade.

No parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação reiteram-se as argumentações elaboradas pela maioria dos movimentos sociais no campo, bem como as formulações de intelectuais como José Eli da Veiga e Ricardo Abramovay os quais, como me referi no capítulo anterior, interpretam o agro desde uma perspectiva fenomênica. No trecho abaixo é possível perceber a interpretação hegemônica acerca do campo e a necessidade da educação do campo:

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (SECAD, 2002, p. 5)

De acordo com o texto, a perspectiva de educação do campo evidencia o idealismo formalista ao separar o campo da cidade e entrar em própria contradição ao chamar de visão idealista o processo de industrialização e urbanização do meio rural por meio das empresas transnacionais que controlam e definem a produção, inclusive dos pequenos produtores. Importante ressaltar ainda que as questões objetivas e atuais do campo, tais como as migrações sazonais que transformam os agricultores em andarilhos em busca de ocupação temporária; além das questões relativas ao trabalho escravo e o trabalho infantil no campo não são mencionados no relatório, corroborando a perspectiva abstrata de rural e de educação do campo predominante nas proposições sobre esta temática.

Mais adiante o parecer afirma:

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva. (SECAD, 2002, p. 5)

É bastante nítida a concepção e o otimismo pedagógico em relação à educação do campo presente na análise do parecer do Conselho Nacional de Educação. O caráter fenomênico desta abordagem exclui a luta de classes⁷³ e os problemas inerentes à natureza objetiva e histórica do capital reduzindo-os a uma questão de opções de vida e diversidades no campo. Por isso, segundo o parecer, o campo pode ser compreendido “como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade, a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade (...)) (SECAD, 2002, p. 5)

No artigo 4º das Diretrizes operacionais para a Educação do Campo explicita-se qual a identidade da escola do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na **temporalidade e saberes próprios dos estudantes**, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologias disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (SECAD, 2002, p. 37. Grifos meus)

Esses e outros termos e expressões presentes no parecer demonstram a consolidação da abordagem escolanovista popular e relativista na educação do campo

Recentemente, o projeto de resolução (CNE/CEB 07/2010) que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, homologado em 09/07/2010, incluiu a Educação do campo como modalidade de educação. Nos artigos 35 e 36, seção IV, do capítulo II do referido documento lê-se:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – *organização escolar própria*, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

⁷³ Embora afirme que “existam conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.” (SECAD, 2003, p. 5)

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (CNE/CEB 2010, p. 72)

A legislação sobre educação do campo e as formulações teóricas acerca da temática corroboram os estudos de Oliveira (2008), Vendramini (2008), Souza (2010) no que diz respeito às principais referenciais utilizados nas abordagens e pesquisas que tratam dessa modalidade de educação, a saber: a afirmação da centralidade da cultura, do cotidiano, dos interesses dos alunos, da identidade e diferença. Trabalho, luta de classes, universalidade são negados ou secundarizados.

2.5 A educação escolar na perspectiva da Educação do Campo

Além do aspecto da crítica à objetividade do conhecimento, as proposições hegemônicas no interior do Movimento por Uma Educação do Campo tecem rigorosas críticas à educação escolar, defendendo a descentralização da escola como uma condição fundamental “para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.” (CALDART, 2008, p. 82). Ainda, segundo essa autora,

A materialidade educativa da origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender esses processos (...) constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola. Esta é a centralidade da reflexão pedagógica da educação do campo que deve ser mantida. Se o pólo escolacentrista for vitorioso, especialmente na visão de educação dos próprios sujeitos do campo, não há como pensar/fazer uma escola na perspectiva da Educação do Campo. (CALDART, 2008, p. 82)

Caldart pondera que descentrar-se da escola não significa desvalorizá-la, mas é colocá-la em um complexo de relações sem absolutizá-la ou isolá-la. Ao usar a expressão “escolacentrista” para expressar a sua preocupação e crítica à luta pela escola e aos pesquisadores e professores – sobretudo os de esquerda - que defendem a

centralidade da escola como lócus privilegiado e mais avançado⁷⁴ de educação, a autora utiliza o argumento de que a escola na sociedade burguesa centra-se no cognitivo e retira de outras relações sociais em que os educadores e educandos estão inseridos, possibilidades de desenvolverem processos educativos e de formação humana.

Raciocínio semelhante tem Freitas (2010, p. 157). Ele reconhece o papel relevante da escola, mas entende que “ela é uma entre muitas outras instituições “educativas” em uma sociedade, responsáveis pela formação da juventude.” A escola no ambiente capitalista, afirma Freitas (2010), está a serviço do capital, facilitando as condições gerais deste sistema. Contudo, ele reconhece que há disputas internas nestes espaços. As resistências podem aparecer em projetos de governos progressistas, mas o vigor maior encontra-se no interior dos movimentos sociais,

em especial no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, O MST. Aqui, a posse da terra, permite que todo um novo modo de vida seja ensaiado. A solidariedade e a vivência coletiva são uma necessidade vital e a **completa ausência do Estado** abre possibilidades para a criação da vida sob novos valores, na contraditória precariedade em que são lançados seus autores. (FREITAS, 2010, p. 157. Grifos são meus).

Na ótica de Freitas, uma educação transformadora situa-se fora da esfera estatal, sendo as experiências dos movimentos sociais as verdadeiras criadoras de ambientes inovadores porque “não estão sufocados pela regulamentação do Estado, no interior das redes de ensino oficial” (FREITAS, 2010, p. 158). Deste modo, por exemplo, as escolas no interior dos assentamentos e acampamentos do MST, não teriam a presença do Estado o que abriria possibilidades para a criação da vida sob novos valores, bem como a exercitação de projetos mais arrojados de formação humana para a classe trabalhadora.

Indubitavelmente o Estado burguês não se prestará ao trabalho de desenvolver formas mais arrojadas de organização da educação escolar numa perspectiva emancipatória para os trabalhadores. Contudo, essa instituição social está presente em todas as relações institucionais. Por mais que o MST ou qualquer outro movimento social tenha sua autonomia, em última instância, submeterá suas experiências ao crivo do ente estatal, inclusive para receber os recursos públicos para a manutenção de seus projetos de formação, o que é algo perfeitamente legal, um direito dos trabalhadores.

⁷⁴ O mais avançado deve ser entendido como o mais complexo e no período atual, o **único** espaço, dotado de várias determinações para o desenvolvimento dos educandos.

Esse fato implica uma questão real, não há soberania ou total independência da educação escolar da esfera estatal.

São nessas condições contraditórias que operam todas as lutas pela transformação da educação escolar, porquanto a escola é uma instituição fundada pelas relações sociais e não fundante das mesmas. Isso não quer dizer, e concordo com Freitas, que não haja possibilidades de desenvolvimento do trabalho educativo em seu interior para além dos limites oficiais. A questão é qual concepção, métodos, atividades a serem desenvolvidas na escola para uma educação que contribua na transição à emancipação humana? Nestas questões residem as divergências de fundo no interior das pedagogias contra-hegemônicas.⁷⁵

De acordo com Freitas (2010), é preciso superar a forma escola e a forma aula pensando e experimentando outras soluções que não repitam as escolas urbanas. Por esse caminho, a **vida** seria a referência. A vida entendida como “trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado.” (FREITAS, 2010,p. 158) Consequentemente, se a ligação da escola é com a vida, conclui o autor, a vida no campo não é a mesma da cidade; a educação no campo não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. “O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições.”(FREITAS, 2010, p. 158-159).

A escola ligada à vida, pelo que se pode abstrair do raciocínio de Freitas, é a vida cotidiana dos alunos como geradora dos temas de estudo a serem articulados aos conteúdos de ensino. Por isso a escola do campo deve ser diferente da escola da cidade. A referência é a vida articulada ao meio imediato no qual vivem os indivíduos. Deste modo, como afirma Freitas (2010, p. 159), o que diferenciaria a educação no campo não são os conteúdos escolares nem as técnicas de ensino, mas sim os “temas diferenciados para um mesmo conteúdo escolar básico”.

Por esta perspectiva, é bem possível que logo tenhamos, dada a especificidade da vida urbana dos moradores das periferias, um movimento por “uma educação da favela” ou, para ser politicamente correto, “uma educação das comunidades” como se costuma falar hoje em dia, com uma formação específica para “Professores da favela”,

⁷⁵ A divergência está entre as teorias que defendem a centralidade da educação escolar e as que não tomam a escola como centro, portanto como a forma mais desenvolvida de formação dos indivíduos.

aja vista que a vida das crianças e jovens nestas localidades urbanas demanda outro tipo de educação própria à realidade da vida em que vivem, mesmo habitando em ambiente urbano.

Duarte (1999), ao contrário destas concepções, analisando o problema da formação do indivíduo e sua relação com o gênero humano entende que a prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “não pode ser guiada por um conceito de indivíduo que se reduza a uma descrição das características constatáveis na média dos indivíduos” (DUARTE, 1999, p. 203). No entender desse autor, o educando deve ser estimulado a ir para além do imediatismo e do ativismo empírico no sentido de uma “vida livre, multilateral, na qual cada pessoa tenha as condições de objetivar sua personalidade” (DUARTE, 1999, p. 206). Nesse sentido, a escola, ao invés de ter um papel secundário nos processos transitórios à uma socialidade na qual as relações sociais de exploração sejam suprimidas, tem uma função social de primeira ordem.

Ao “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2005, p. 15), a educação escolar ganha uma peculiaridade por possibilitar o acesso às formas elaboradas de conhecimento que, para serem apreendidas, necessita do distanciamento do viver cotidiano, e, “ao mesmo tempo, uma nova aproximação no qual esse cotidiano pode ser redimensionado, reavaliado e enriquecido.” (DELLA FONTE, 2010, p. 137).

Distanciar-se da vida cotidiana, ao contrário do que se possa imaginar, não é sair da prática social para depois voltar a ela. Como pondera Dermeval Saviani⁷⁶:

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquele movimento de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela e depois volta para ela, como às vezes se interpreta. Você não sai dela, você continua dentro dela. Por prática social está se entendendo a prática social própria da sociedade atual, em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época. Mas quando você parte das práticas sociais nas suas manifestações concretas, você vai levar em conta as condições específicas. Então, se eu estou atuando numa escola no centro urbano, vou ter de levar em conta isso, verificando como se articulam os conteúdos curriculares

⁷⁶ Entrevista concedida em 05 de dezembro de 2010.

com a particularidade da vida urbana; se eu estou numa escola da periferia, é a mesma coisa; se estou no campo, idem. Não é necessário, porém, que as referidas particularidades estejam expressas nas propostas curriculares. Cabe ao professor a tarefa de efetuar, no trabalho pedagógico, a adequação do currículo à realidade existencial dos alunos.

A prática social presente na educação escolar, como se pode ver, é a própria busca pela compreensão da realidade valorizando o ensino, a transmissão e a apropriação do conhecimento como suas funções vitais. A prática social não deve ser confundida com a realidade imediata. No sentido empreendido pelo autor referido, ela corresponde a prática social da própria sociedade atual em sua forma mais desenvolvida que se expressa nas objetivações construídas historicamente as quais devem ser apropriadas pelas novas gerações. Quando isso é incorporado pelo educador e pelo educando, as especificidades e as particularidades das localidades (urbanas ou rurais) serão vistas como integrantes de uma totalidade concreta sem que necessariamente exista uma proposta curricular dirigida para essas singularidades.

Todavia, as teoria pedagógicas dominantes, em especial as pedagogias relativistas, acompanhando a onda pós-moderna, operam com a impossibilidade ou inexistência do saber objetivo. No contexto de desvalorização da objetividade do conhecimento, nada mais coerente do que esvaziar a escola de sua função social de socializar o conhecimento objetivo. Em seu lugar, hipervalorizam-se as relações interpessoais, a experiência vivencial singular e imediata. Para a maioria da população a educação escolar é deteriorada e esvaziada, ao passo que a escola dirigida à educação das elites é aperfeiçoada.

Quanto a importância da educação escolar para as lutas da classe trabalhadora, LENIN fez a seguinte reflexão por ocasião do II Congresso da União das juventudes Comunistas da Rússia em outubro de 1920:

Que devemos aproveitar da velha escola, da velha ciência? A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e ensinava as ciências em geral. Sabemos já que se tratava de pura falsidade, porquanto toda a sociedade se baseava e cimentava na divisão dos homens em classes, em exploradores e explorados. (...) Nessas escolas, mais do que educar os jovens operários e camponeses, preparavam-se para maior proveito dessa mesma burguesia. (...)

Vou agora abordar a questão das censuras, reparos, que se dirigem, de um modo geral, à escola antiga e muitas vezes conduzem a **interpretações inteiramente falsas.**

Afirma-se que a velha escola era de natureza livresca, uma escola de adestramento autoritário, uma escola de ensino memorista. Isto corresponde à verdade, mas há que saber distinguir, na velha escola, o mau do útil, saber escolher o indispensável ao comunismo.

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que saturavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários todos cortados pelo mesmo molde. Mas concluir **daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade corresponderia a cometer um erro enorme**. Iludir-nos-íamos se pensássemos que bastava conhecer os princípios comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos dos quais o comunismo representa a conseqüência. O Marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade.

(...)

Somente ligando cada passo da sua instrução, educação e formação à luta incessante dos proletários e trabalhadores contra a antiga sociedade dos exploradores a atual geração pode aprender o comunismo.

(...)

As nossas escolas devem **proporcionar aos jovens os fundamentos da ciência**, devem pô-los em condições de eles próprios forjarem uma mentalidade comunista, devem torná-los participantes na luta pela libertação do jugo dos exploradores. (LENIN, 1977, p. 121-122; 135. Grifos meus)

O que salta aos olhos na análise de LENIN é a sua profunda compreensão da dinâmica entre conteúdo e forma na educação escolar. A luta pelo comunismo é arrefecida quando não há a mediação da ação educativa que proporcione os fundamentos da ciência aos jovens. Ele não fala em ciência burguesa ou proletária, mas em conhecimento científico articulado às lutas dos camponeses e operários pela superação das relações sociais de exploração. Passados os anos, boa parte das pedagogias de esquerda, ou as que assim se consideram, vêm formulando duras críticas acerca do lugar do conhecimento científico na formação humana. Muitos entendem que hoje a centralidade da educação encontra-se nos saberes locais e intersubjetivos existentes num mundo diverso e complexo modulado pelas incontáveis realidades étnicas, campesinas, urbanas, cujas racionalidades são variadas.

Nas escolas destinadas à burguesia - o que não significa a totalidade das escolas privadas - não se abre mão da apropriação em suas formas mais desenvolvidas do conhecimento objetivo por meio da renovação de métodos, técnicas e recursos educativos. A burguesia concebe a educação escolar como investimento econômico, político e cultural, portanto não descuida da objetividade do saber para manter a sua dominação.

Em sentido oposto, para a maioria das teorias pedagógicas ou educacionais de esquerda, a educação escolar é identificada como direito, como educação para a vida

cotidiana, como espaço para a melhoria das relações humanas. Essas posições tendem a minimizar a importância da ciência e da universalidade da cultura na educação escolar trazendo sérias consequências ao desenvolvimento do indivíduo, do gênero humano e da própria luta de classes.

Se por um lado a escola tem sérios problemas, contradições, deformações; por outro, descentrar a escola como a instituição principal da formação humana no sentido da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é abandonar a classe trabalhadora a própria sorte em relação à sua formação teórico-científica, o que implica maiores dificuldades na sua organização enquanto classe para si. A escola pública padece de limites graves inclusive nos aspectos cognitivos e que vem se agravando com as teorias que defendem o ensino como ato negativo.

Abandonar a escola, descentrando-a de sua natureza mediadora entre as esferas da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da cultura em suas formas mais elaboradas, é semelhante, resguardando às devidas proporções, ao discurso de considerar os sindicatos, o partido político e os movimentos de lutas sociais confrontacionais como atrasados e incapazes de responder às novas dinâmicas das lutas sociais. Perguntamos: quem ganha com esta posição? Quem se beneficia em esvaziar os conteúdos da escola da classe trabalhadora? “Constatada a precariedade dos instrumentos de participação cultural, seria sensato nos darmos ao luxo de dispensar a escola que, bem ou mal, é um desses instrumentos?” (SAVIANI, 2004, p. 137)

Ao capital se faz necessário a conformação ideológica das massas e nesse sentido a educação escolar e a formação de professores é estratégica para isso. Nos últimos oito anos as políticas de educação do campo tiveram um expressivo avanço. O fato curioso é que enquanto no plano da reforma agrária os avanços foram pífios; no que diz respeito à educação do campo há uma aceleração de projetos e programas que propõem um novo formato de formação de professores e de escola, com um currículo por áreas, um professor polivalente, eufemisticamente chamado de multidisciplinar. Essa proposição é completamente convergente com as propostas de formação de professores homologadas pelo MEC as quais se fundamentam nas pedagogias do “aprender a aprender”, como abordei anteriormente.

Essa opção teórico-metodológica abre hiatos entre a intenção de uma formação humana emancipatória defendida pelos movimentos sociais e a materialização desta formação a partir de fundamentos pedagógicos e epistemológicos oriundos do

escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas atuais no campo da formação de professores.

De acordo o materialismo histórico-dialético, não é a teoria em si quem transformará a prática. Todavia, a ausência de uma teoria revolucionária inviabiliza o desenvolvimento de ações práticas que iluminem o caminho da transição a uma socialidade não mais determinada pelas relações de dominação e exploração. Nesse sentido, considerando as contradições e dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores, em especial os do campo, analisarei no capítulo seguinte os aspectos pedagógicos e epistemológicos que se fazem presentes no curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual se propõe a ser um instrumento no processo de transformação da lógica da organização escolar e do trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 3

A Licenciatura em Educação do Campo no contexto das pedagogias relativistas e escolanovistas.

Neste capítulo buscarei situar a Licenciatura em Educação do Campo no contexto do debate sobre a formação de professores e as proposições governamentais sobre este tema no Brasil. Além disso analisarei uma dos aspectos dessa licenciatura, qual seja, a formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento. Para a análise das proposições tomarei como fonte de dados os quatro projetos pilotos da Licenciatura em Educação do Campo e os documentos oficiais que explicitam as bases epistemológicas e as teorias pedagógicas presentes nos documentos gerais da formação de professores e da referida proposta de Licenciatura, a saber: a) O Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001; b) a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002; c) o documento enviado ao Conselho Nacional de Educação pela Coordenação-Geral da Educação do Campo do MEC intitulado: “consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo”. Além dos documentos oficiais tomarei como fonte de dados os textos produzidos acerca das experiências em Licenciatura em Educação do Campo publicados em livros e anais de eventos.

3.1 Fundamentos, justificativa e organização da Licenciatura em Educação do Campo

A trajetória do movimento por uma educação do campo está intimamente articulada à conquista de políticas sociais em educação o que, se por um lado, tensiona o Estado burguês a conceder determinados direitos para camadas específicas da população; por outro pode ampliar as ilusões entorno de tais conquistas na medida em que para serem aprovados projetos e serem liberados financiamentos, algumas concessões teóricas e programáticas precisam ser rebaixadas ou relativizadas impactando nos processos de formação humana que se querem emancipatórios.

Como tratei no Capítulo anterior, os movimentos campestinos que reivindicam uma educação do campo vêm se reunindo em encontros e conferências para definir rumos e reivindicações dirigidas ao Estado. No ano de 1998 ocorreu a primeira conferência nacional por uma educação básica do campo e foi incorporado o conceito

de Educação do Campo considerando a “luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.” (MEC, 2009, p. 1).

Uma das reivindicações atendidas pelo governo federal foi a implantação de cursos em nível superior para trabalhadores rurais assentados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - cuja coordenação é realizada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Este programa tem por objetivo a ampliação dos níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados.

Entre os anos de 2003 e 2010 mais de 360 mil jovens e adultos foram beneficiados com as ações do PRONERA que se distribuem entre projetos de alfabetização de Jovens e adultos, passando pela escolarização de ensino fundamental, ensino profissionalizante em nível médio e cursos de graduação diversos. (SANTOS, 2010)

Dentre estes cursos encontram-se o Magistério e o curso de Pedagogia da Terra. Estas experiências de formação de professores foram pioneiras e existem desde o ano de 1998. Tilton (2006), reconhece a importância estratégica da Pedagogia da terra para os movimentos de luta, mas chama atenção à necessidade de aprofundamento e apropriação de “uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada.” (TITTON, 2006, p. 151).

Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorrida em 2004, novas demandas e desafios foram levantados para a educação dos camponeses. Dentre elas a necessidade de uma política educacional que articulasse a questão do acesso a terra e à educação como questões correlatas e fundamentais para o meio rural e o projeto de desenvolvimento do país. Como resultado desta Conferência foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Pública Nacional de Educação do Campo. Além desta iniciativa, foram estimulados a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo no Brasil.

A SECAD, por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo, elaborou a proposta de um Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo, contemplando ações de formação inicial e continuada de professores rumo à

universalização e aprimoramento da qualidade no atendimento da educação básica no meio rural.

Entre estas ações estava a criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, o qual possui como objetivo específico apoiar projetos de cursos de licenciatura em educação do campo pelas Universidades Públicas de Ensino Superior. (MEC, 2009)

Diferentemente dos cursos de graduação ligados ao PRONERA, nos quais os cursistas estão ligados aos assentamentos e movimentos sociais, o curso de Licenciatura em Educação do campo busca atender a demanda tanto dos movimentos quanto dos municípios parceiros do projeto.

Os primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo datam de 2008, quando a SECAD/MEC, após processo seletivo disposto em Edital Público no ano de 2007, selecionou quatro Instituições Federais de Ensino Superior para desenvolver o projeto piloto do curso, a saber: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente, são 33 Universidades públicas entre federais e estaduais que oferecem esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 licenciandos matriculados.

O projeto de Licenciatura em Educação do Campo apresenta-se como uma experiência que pretende “desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno.” (MEC, 2009, p. 1)

Além de enfatizar uma formação de professores para além da docência, portanto, em sintonia com as proposições do Parecer CNE/CP 009/2001 e a resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, a proposta sugere uma matriz curricular que pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. (MEC, 2009). Deste modo, pretende-se desenvolver uma alternativa propositiva aos tradicionais cursos de Licenciatura por disciplinas.

Para organizar a carga horária utiliza-se o regime de alternância, ou seja, os graduandos alternam períodos presenciais concentrados de aulas na Universidade, equivalentes a semestres de cursos regulares (Tempo/Espaço Escola-Curso), com atividades encaminhadas pelos professores, ou pela coordenação do curso, ou pelas assembleias dos estudantes para serem realizadas nos seus locais de trabalho e moradia (Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo). (MEC, 2009, p. 2)

A matriz curricular proposta do curso visa à preparação para a docência multidisciplinar. Ao invés da formação por disciplinas, o futuro professor opta por uma destas áreas oferecidas pelas respectivas universidades, sendo a ele conferido o diploma na “modalidade de Licenciatura Plena em Educação do Campo com habilitação para a docência no ensino fundamental anos finais e ensino médio da Educação Básica com aprofundamento em uma das áreas de conhecimento, conforme opção do estudante: Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências das Linguagens ou Ciências Agrárias.” (MEC, 2009, p. 28)

A matriz curricular estrutura-se em três níveis de formação articulados e integrados observando a oferta de disciplinas a partir da seguinte organização: a) Formação Básica; b) Formação integradora; c) formação específica.

Formação básica:

A Formação Básica do Campo se orienta pela questão: que sociedade e sujeito queremos construir? Que conhecimentos são necessários ao educador? Qual concepção de escola e de educação? Qual projeto político-pedagógico é necessário para as escolas dentro da realidade do campo?

A formação básica quanto ao aspecto psico-pedagógico, específico de um curso de licenciatura, inclui, entre outros aspectos, o “estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional” e conhecimento que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico na sua totalidade (docência, gestão, planejamento). (MEC, 2009 p. 31-32)

Formação Integradora:

A Formação Integradora é orientada pela questão: qual a formação necessária para o educador do campo atuar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em práticas educativas escolares e não escolares, espaços formais e não formais e de gestão de processos educativos e desenvolvimento de propostas 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 do campo e do país? (MEC, 2009, p. 32)

Formação Específica:

O conjunto de componentes curriculares, denominado de Formação Específica, está voltado às áreas de atuação profissional priorizada e inclui: Quais os conhecimentos são fundamentais em cada área do conhecimento para atuar em sala de aula do ensino fundamental e do ensino médio do campo; preparação para a docência multidisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e a “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação. (MEC, 2009, p. 32)

Na estrutura curricular do curso, como se pode notar, há um esforço por abranger vários âmbitos de conhecimentos de acordo com a legislação educacional brasileira, em especial o parecer CNE/CP 009/2001 e a resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

Feitos esses esclarecimentos acerca da estrutura da Licenciatura em Educação do Campo, cabe uma questão: o que justifica e qual a fundamentação teórica para a criação de uma Licenciatura especial e específica para o meio rural?

Para justificar a necessidade de uma Licenciatura específica para os educadores do campo, o documento MEC/2009 levanta uma argumentação apoiada em José Eli da Veiga⁷⁷ acerca da ruralidade no Brasil, além de uma série de dados sobre a situação de precariedade das escolas do campo, o problema da multisseriação, a necessidade de professores formados por áreas do conhecimento numa perspectiva multi e interdisciplinar para dar conta da escassez de docentes no meio rural, bem como à superação da fragmentação do conhecimento na educação escolar por meio da formação por áreas do conhecimento.

De acordo com Caldart (2010, p. 130), “as políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta desta realidade específica.” O campo, portanto, precisaria de uma política específica de educação que se articule com o debate sobre os

⁷⁷ “ Se considerarmos como critério de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.564 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural”. (MEC, 2009, p. 8)

projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa e familiar como parte de um projeto de país. Mas esse projeto, de acordo com o Movimento por Uma Educação do Campo, é incompatível com a falta de tratamento público a várias questões da realidade vivida pela população do campo, entre as quais, a questão do acesso à educação. Segundo Caldart, não se trata de expandir para o campo o modelo de escola que está ali, tampouco reproduzir o modelo urbano de educação escolar. “A educação básica somente será garantida no campo, e com a qualidade a que seus sujeitos têm direito, desde uma outra lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico.” (CALDART, 2010, p. 131)

O novo curso de Licenciatura pretende ser um impulsionador dessas transformações e enfrenta alguns desafios na medida em que preparará os educadores

para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa. (CALDART, 2010, p. 134)

Outros desafios postos ao curso, ainda segundo Caldart (2010) é o de fazer do campo um objeto central de estudo sistemático e rigoroso. Porém, não se trata de um estudo separado do foco de profissionalização do curso, mas de fazer com que os educadores do campo dominem as questões e contradições fundamentais do campo. Assim sendo,

Não se deveria considerar Licenciado em Educação do Campo quem não consiga formular sínteses básicas que permitam identificar e analisar o contraponto entre estes projetos de agricultura (basicamente entre agronegócio e agricultura camponesa) e, principalmente, tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando este confronto e a luta de classes que nele expressa e reproduz desde a especificidade do campo.

O terceiro desafio, é o de orientar o curso com uma visão alargada de educação. Preparar o educador na compreensão de que existem outros espaços formativos além da escola. Desse modo, “educação não é igual a escola e escola não é igual a ensino ou instrução cognitiva. Mas há uma especificidade do processo educativo escolar (a docência) e preparar-se para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos dessa Licenciatura.” (CALDART, 2010, p. 135)

O desafio acima levantado pela autora, apesar de mencionar a educação escolar, indica não ser essa instituição o lócus privilegiado da formação humana e da

apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. O alargamento da concepção de educação a que se propõe o curso, estreita a concepção de conhecimento e de instrução. Dá-se a impressão que instrução é tomada como sinônimo de acúmulo de informação sem conexão com a prática social. Todavia, na educação escolar, a instrução, quando tomada como uma intenção de compreensão da realidade para além do imediato, será, em si, uma educação, como pondera Rey (2002). O ensino, quando bem realizado e trabalhado numa perspectiva histórico-social, contribui para o desenvolvimento racional e objetivo no sentido de apreender as várias dimensões que compõe a realidade para além do arbítrio do sujeito. De acordo com Bernard Rey,

A racionalidade não é apenas um conjunto de disposições psicológicas que poderíamos chamar de “capacidades” lógicas. É também uma vontade, uma maneira de ver, uma maneira de ser. Nesse sentido, nós a definimos como uma intenção. Ela pressupõe uma forma de relação com o outro que a escola pode permitir. (REI, 2002, p. 213)

Um quarto desafio do projeto da LEC, anunciado no texto de Caldart (2010) é o de construir estratégias para a realização da práxis, “ou seja, que permita ao educador aprender a juntar teoria e prática⁷⁸ em um mesmo movimento que é o da transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação (...)” (Caldart, 2010, p. 136).

Em face desses desafios, do ponto de vista da formalização do curso e na busca por contemplar uma nova perspectiva de formação de professores, a Licenciatura em Educação do Campo objetiva: a) formar para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, b) Formar para a gestão de processos educativos para a construção do PPP e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo; c) Formar para a atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que significa uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e

⁷⁸ A noção de teoria e prática como um exercício de juntada, em um mesmo movimento de transformação da realidade apresenta alguns complicativos. A prática é o princípio, fim e o critério da teoria, como analisa Vásquez (2007). Mas teoria e prática não podem ser identificadas e exercidas simultaneamente. A teoria tem sua origem na atividade prática do homem. O conhecimento fornece a idéia do objeto e o meio prático de consegui-lo. De acordo com Kopnin (1972), o conhecimento expressa a assimilação do objeto pelo homem da mesma forma que o homem organiza o conhecimento para produzir na prática o mundo das coisas. Assim para uma intervenção efetiva e transformadora da prática é fundamental a mediação da teoria, em especial da teoria revolucionária e que se fundamenta nas mais desenvolvidas formas de apreensão do conhecimento, em especial da ciência e da filosofia. Isso exige atividades de apropriação as quais são mediadas pelo trabalho educativo sendo a escola o locus privilegiado para isso por sua natureza socializadora do saber, apesar de sua organização determinada pelas relações burguesas de socialidade. Para uma análise mais detalhada dessas questões ver Vásquez (2007); Duarte (1999); KOPNIN (1972); Markus (1974 a, 1974 b)

organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (MEC, 2009, p. 132).

Na elaboração dos projetos político-pedagógicos, foi respeitado o princípio da autonomia universitária na estruturação dos currículos desta Licenciatura. A metodologia para a elaboração dos mesmos se deu por meio da discussão entre universidade, movimentos sociais, sindicatos rurais, governo e organizações não-governamentais. A partir dos debates foram elaborados projetos político-pedagógicos diferenciados, mas unificados, segundo a formulação da UFBA (2008), por uma questão central, qual seja: “Só há sentido o debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação. Este é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.” (UFBA, 2008, p. 9)

Rigorosamente todos os projetos pilotos defendem a relação entre as questões da luta pela terra e da educação do campo como intimamente articuladas. Porém, a interpretação sobre o agro, as finalidades e métodos das lutas no campo, as justificativas e referenciais teórico-metodológicos das propostas apresentam algumas diferenças. A fim de explicitar algumas diferenças e divergências das mesmas, elaborei quadros que dão uma dimensão aproximada da justificativa e dos referenciais teórico-metodológicos dos quatro projetos. Reconheço que esta forma de exposição é por demais problemática porque corre o risco de reduzir as concepções, teorias e orientações dos projetos. Contudo, este exercício tem o mérito de ser um ponto de partida eficiente na medida em que dá uma dimensão geral das questões tratadas nos projetos. A seguir apresento os argumentos que se encontram no tópico “justificativa” dos projetos político-pedagógicos das quatro Universidades que coordenam as referidas Licenciaturas.

Justificativa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de escolas no campo e de professores. • Escolas de ensino fundamental II e ensino médio distantes das áreas rurais. • Só há sentido para a educação do campo num contexto de construção de um projeto de desenvolvimento da nação e de territórios. Desta feita a necessidade de uma educação que, advinda dos movimentos sociais, busca “alternativas para superar esta situação que desumaniza os povos do campo, mas que também degrada a humanidade como um todo.” (UNB, 2009, p. 8). • o campo é “o território de produção de vida de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.” (UNB, p. 11) Portanto, 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir dos dados da realidade da educação ofertada no campo (analfabetismo, ausência de escolas, má formação e remuneração mais baixa dos professores...) O projeto da UFBA argumenta acerca da necessidade de políticas de educação e formação de professores para o campo. • “A Educação do Campo é direito social, e política pública, que proporciona a todos a humanização e a plena consciência dos direitos, e ainda, que a educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação.” (UBA, 2008, p. • O campo tem uma especificidade e demanda uma educação específica. “A Educação do Campo conta hoje com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo com A LDB (Lei 9.346/96) não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades da educação, com exceção do nível fundamental. (UFMG, 2008, p. 3) • “Os que vivem no campo têm o direito a uma educação diferenciada da cidade. Os povos do campo devem ter uma educação adequada ao seu modo de viver, pensar e produzir. A ela chamamos de Educação do Campo.” (UFMG, 2008, p. 4) • Garantir educação básica de qualidade, comprometida com a luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade como um todo, cuja constituição seja feita com a participação ativa dos sujeitos que com ela estão envolvidas. (UFMG, 2008, P. 6) 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola rural é urbanocêntrica, o saber construído reproduz a forma urbanizada de pensar estruturada sob os signos dos valores urbanos. O currículo tem a função de negação do mundo rural. (UFS, 2008, p. 8) • Desencontro entre o tempo da escola tradicional e urbana e o tempo da vida no meio rural. • “A estruturação de um curso de formação de professores para a ação educativa no espaço rural tem, portanto, como propósito a redução em grande escala do alto índice de migração campo-cidade.” (UFS, 2008, p. 9) • É urgente uma política de formação e capacitação dos jovens para que tenham opção de ficar no campo com dignidade, na medida em que haja uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. (UFS, 2008, p. 10) • A difícil realidade dos professores e das escolas do

<p>estas novas relações exigem um nova educação que deve ser construída desde a perspectiva dos camponeses e com uma formação de professores específica para esta realidade.</p>	<p>específico como constatamos no artigo 28 da Lei nº 9.394/96 – LDB, onde ficou estabelecido o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural.” (UFBA, 2008, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola e currículo devem ser diferenciados 	<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar o acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo rural. Esta é uma prioridade na agenda política nacional, para que se possa contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. 	<p>campo demandam uma formação que atenda essa especificidades.</p>
--	--	--	---

Quadro 2: Justificativas da Licenciatura em Educação do campo

Os argumentos que justificam a realização de uma Licenciatura em Educação do Campo estão muito próximos nas quatro universidades. Todas defendem que a história e as condições de vida dos que vivem e/ou trabalham no campo possuem especificidades que demandam uma escola e uma formação de professores diferenciada da cidade, seja porque “a história da educação brasileira demonstra que as políticas públicas da educação chegam ao campo carregadas de conceitos urbanocêntricos” (UFBA, 2008, p. 21); seja porque não houve mudanças significativas em relação ao atendimento educacional a estas populações, mesmo depois da promulgação da LDB (lei 9.346/96); ou porque no campo as condições de trabalho do professor e das escolas são por demais precárias. (UNB, UFMG, UFS, 2008)

Em relação aos objetivos do curso, os Projetos político-pedagógicos das quatro universidades seguem a orientação do MEC com poucas alterações.

Objetivo geral	Objetivos específicos
<p>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.</p>	<p>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.</p> <p>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</p>

	<p>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.</p> <p>c. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.</p> <p>d. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.</p> <p>e. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a necessidade e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.</p> <p>f. 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. (UFBA, 2008 p. 25, 26)</p>
--	--

Quadro 3: Objetivos da Licenciatura em Educação do Campo

Novamente é a especificidade das populações camponesas, com sua realidade social e cultural que exige uma diversidade de ações pedagógicas. Em todas as propostas há expectativa de que o licenciado, ao ser formado especificamente para atuar nas escolas do campo, contribua na organização do trabalho pedagógico nas escolas e atue em seu entorno, na comunidade em que faz parte. Deste modo, uma das idéias mais difundidas pelos projetos é a de que o educador do campo deve ser formado para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável.

Referencial Teórico-metodológico e eixos norteadores do curso

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma da complexidade • Organização do currículo a partir da idéia de multi, inter e transdisciplinaridade • A Escola não é o único, nem o principal espaço educativo. (UNB, 2008, p. 13) • Organizar metodologicamente o currículo por alternância oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com famílias e/ou grupos de sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativas de projetos de desenvolvimento sustentável) (UNB, 2008, p. 12). • Tempo escola e tempo comunidade integram a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário a sua formação de educadores, não 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialismo Histórico-Dialético. • Sistema de complexos temáticos. • “O foco da educação é o educando enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e sua contextualidade.” (UFBA, 2008, p. 29) • O trabalho como princípio educativo. • O Projeto Político Pedagógico da UFBA defende que o “importante é garantir que os alunos se apropriem/criem/construam conhecimentos não em seqüências lineares, mas em rede, em tessituras de relações complexas, fazendo abordagens problematizadoras de saberes contextualizados geo-historicamente que despertem o debate e confronto em sala de aula e na comunidade, gerando eixos temáticos. Porém, eixos temáticos por si só não têm capacidade de promover a formação humana integral. No limite colocam para a escola os problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • No projeto não há uma explicitação do referencial teórico-metodológico, mas há muitas referências à teoria da educação popular em Freire, das quais destaco: “Sem valorizar o saber prévio não existe possibilidade de reconstrução de saberes/práticas. Paulo Freire compreende a educação como processo de conscientização. Aprender tem sentido quando nos envolve no compromisso de transformar a realidade. O educador e o educando aprendem e ensinam ao mesmo tempo. A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. A formação autêntica promove a autonomia e dialogicidade.” (UFMG, 2008, p. 15) • Na proposta da UFMG, há o entendimento de que os próprios movimentos sociais produzem sua teoria pedagógica. “Nesta perspectiva, é importante partir do acúmulo dos inúmeros movimentos sociais do Campo, que, em suas propostas, já trazem uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Na proposição desta Universidade há destaque para a Hermeneutica e a teoria do professor reflexivo/pesquisador, bem como a presença das teses construcionistas sociais e Freireanas. • “A dimensão política está articulada, neste projeto, diretamente à dimensão do conhecimento crítico que a própria reflexão educativa produz ou pode produzir a partir dos seguintes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> a) Adotar uma compreensão de ciência que facilite a reflexão hermenêutica e inclua na sua construção processos que atenuem no desnivelamento dos discursos, dos saberes e das comunidades que produzem (conhecimentos científicos, saberes da tradição, populares...); a superação da dicotomia entre pensamento/ação; conhecimento pragmático/retórico; objetividade/subjetividade; teoria/prática. • Sobre o professor reflexivo: “A sala de

<p>apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde se encontram as comunidades do campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes. 	<p>vitais da realidade e da comunidade sobre os quais precisa refletir.” (UFBA, 2008, p. 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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.” (UFBA, 2008, p. 31). 	<p>concepção de educação e de escola, onde os processos de ensinar e de aprender não estão desvinculados dos processos de viver e de produzir.” (UFMG, 2008, p. 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola do campo, demandada pelos movimentos sociais (...) “É Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do Campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos. (UFMG, 2008, p. 15-16) 	<p>aula é o próprio laboratório da pesquisa e o professor e alunos são os pesquisadores e sujeitos da investigação ao mesmo tempo. Não é pesquisa acadêmica, mas uma forma sistematizada e organizada de produzir conhecimento sobre uma realidade específica e nela intervir a partir de suas próprias reflexões” (UFS, 2008, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A questão da dialogicidade em Freire e das teorias construcionistas sociais é assim expressa no projeto: “A dimensão política da prática pedagógica está em reconhecer que o trabalho educativo tem a função de problematizar o mundo em que vivemos e de colocar em diálogo conhecimentos e práticas sociais que gerem condições de ampliação dos espaços de comunicação e do alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos presentes de modo que, por meio da educação, se possa contribuir para a emancipação humana e social. (UFS, 2008, p. 17)
--	--	---	---

Quadro 4: Referenciais teórico-metodológicos da Licenciatura em Educação do Campo

Em relação aos referenciais teóricos, observam-se algumas diferenças de fundo e que orientam a operacionalização dos cursos. A proposta da UFBA, por exemplo, anuncia como fundamento filosófico e metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, enquanto na UFS a opção Fenomenológica/hermenêutica, a teoria do professor pesquisador/reflexivo ganham destaque. Na UNB e na UFMG é recorrente o anúncio do Paradigma da Complexidade e das formulações freireanas.

Segundo Taffarel (2010), “O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma *ação tática* que possibilitará aproximar as universidades públicas das redes de ensino existentes e dos movimentos sociais de luta.” (TAFFAREL et all, 2010, p.6). No entendimento das autoras, o referido curso se enquadra como uma forma de fazer os movimentos sociais de luta e a universidade se aproximarem. Mas esta tática não se dá sem objetivos e métodos que, segundo a proposta da UFBA deve estar fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético e na pedagogia Pistrakiana da auto-organização dos coletivos de estudantes e professores e o sistema de complexos temáticos como orientadores da organização do trabalho pedagógico e do currículo. Desta feita,

nesta experiência de licenciatura, a proposta consiste em trabalhar a educação organizada através do *Sistema de Complexo Temáticos*, como indicação de possibilidade para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares. Neste sentido, segundo Pistrak (2000), a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que este se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade. (TAFFAREL, 2010, p.8)

Na UNB, UFS e UFMG, não observamos uma ênfase na questão da luta por transformações radicais da sociedade. Para a UNB, o campo é “o território de produção de vida de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.” (UNB, p. 11), Mas no projeto não se explicita o que seja este “novo” nas relações sociais campesinas.

No projeto da UFMG lê-se: “a luta empreendida é no sentido de garantir educação básica de qualidade, comprometida com a luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade como um todo, cuja construção seja feita com a participação ativa dos sujeitos que com ela estão envolvidos.” (UFMG, 2008, p. 6).

Para os proponentes do projeto da Licenciatura em Educação do campo da UFS, a relação entre trabalho e educação ocupa um lugar importante por entenderem

que na medida em que os seres humanos produzem as condições materiais de sua existência, produz também um conjunto de idéias e representações que expressam um saber e uma consciência de sua situação histórica. “Neste sentido, a educação rural comprometida com a sustentabilidade do desenvolvimento dos espaços rurais pode tornar-se uma ponte entre o conhecimento operativo e o conhecimento científico (...)” (UFS, 2007, p.10)

Diante destes referenciais epistemológicos e pedagógicos, como analisar a proposição de uma Licenciatura em Educação do Campo sem se perder numa diversidade tão ampla de anúncios teóricos e experiências? A solução encontrada para resolver este problema foi buscar os elementos (epistemológicos e pedagógicos) que, de certo modo, unificam estas propostas e têm sido recorrente no interior do Movimento por uma Educação do Campo. Desta feita, tomei como referência que sintetiza as proposições desta licenciatura, o documento encaminhado pela coordenação geral da educação do campo do MEC ao Conselho Nacional de Educação, intitulado: “*consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo*”. A partir das concepções, princípios e teorias presentes no documento MEC (2009), bem como em publicação recente que trata das experiências da Licenciatura em Educação do Campo (Caldart, 2010) e em textos de coordenadores do referido curso, analisarei no próximo tópico a questão da formação por área do conhecimento, uma das bases que fundamentam a formação e o currículo da Licenciatura em Educação do Campo.

3.2 A formação por área do conhecimento.

Vários aspectos poderiam ser abordados na licenciatura em educação do campo: o problema da formação para a diversidade, a questão do desenvolvimento sustentável, os tempos educativos (tempo escola e tempo comunidade), a perspectiva de uma educação para além da escola. Contudo, a organização do currículo com o objetivo de formar professores por área do conhecimento é um consenso geral entre os proponentes e desta forma me deterei nessa questão.

Nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo observa-se a argumentação de que a formação por área é apenas uma dentre as especificidades da formação dos educadores do campo. Segundo Caldart (2010), Taffarel & Santos Jr.

(2010), Jesus (2010), a educação do campo demanda uma formação que ultrapasse a educação formal, por essa estar limitada às fronteiras que impedem os sujeitos de construir um projeto histórico de emancipação humana.

Segundo Caldart (2010), formar professores por área do conhecimento articula-se a mais dois outros pilares, quais sejam: a) gestão de processos educativos para a construção do PPP e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo e, b) “atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que exige uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.” (CALDART, 2010, p. 132)

A formação do educador por meio da Licenciatura em Educação do Campo, configura-se, portanto, como algo mais amplo do que uma preparação para a docência escolar, como formula a autora. Por isso, centralizar as discussões em torno da formação por área pode desviar a atenção da dimensão do curso e de seus objetivos, porque não se trata de uma Licenciatura por área do conhecimento, mas sim de uma **Licenciatura em Educação do Campo**.

Contudo, segundo a autora, esse curso não seria diferente para quem atua no campo

no sentido de ter outras bases, outra estrutura, outra concepção, que se justifiquem somente pela especificidade, mas porque desde o campo, e particularmente desde as práticas e reflexões sobre educação e escola destes movimentos, não se estava satisfeito com a lógica da formação de educadores dominante nas chamadas Licenciaturas, bem como o desenho da escola que orienta seu projeto de preparação docente.

Essas argumentações não esclarece com uma maior precisão o que seria a Licenciatura em Educação do Campo e a formação por área na medida em que ora se afirma não ser um curso “diferente em suas bases, estruturas ou concepções” da licenciatura tradicional; ora pretende “mudar a lógica da formação de educadores dominante nas chamadas licenciaturas” formando um profissional que ultrapasse os limites da educação escolar, haja vista se tratar de uma Licenciatura em Educação do Campo. Caldart tenta resolver esse dilema afirmando que “o trabalho por área poderia ser um bom pretexto para discussão da forma de organização curricular das escolas do campo” (CALDART, 2010, p. 139). A idéia, ao que parece, é fazer a experiência de um curso que seja diferente, mas que, dadas as condições reais, legais e históricas contemporâneas não pode romper com a estrutura de formação docente majoritária.

Segundo a autora, o fato de a Licenciatura em Educação do Campo ser uma experiência de formação diferente do formato institucional tradicional, se contrapõe aos interesses e perspectivas das universidades e do governo, por não se enquadrar nos esquemas de formação oficial. Deste modo, a centralização exagerada do debate acerca da formação por área faz parte desse enquadramento legal a que o Movimento por uma Educação do Campo deve se opor, enfatizando a existência de outros objetivos e princípios para o referido curso. (CALDART, 2010, p. 133).

Avalio essa questão por outro ângulo. Como venho demonstrando nesse estudo, as proposições da gestão do governo federal em tempos recentes, especialmente às propostas do MDA e da SECAD, não têm divergência com a formação de um educador que: a) atue na gestão educacional; b) oriente a formação para além da docência; c) tenha na centralidade na pesquisa e na secundarização do ensino um de seus focos; d) trabalhe com a organização comunitária para o desenvolvimento local e sustentável; e) conceba a educação ligada à vida cotidiana e a resolução de problemas. Além disso, de acordo com as diretrizes para a formação de professores (CNE, 2001. CNE, 2002), a proposta da Licenciatura em Educação do Campo enquadra-se perfeitamente nos seus objetivos. Portanto, o argumento da não centralização deste curso na formação por área do conhecimento tem toda a relação com o argumento da descentralização da educação escolar que, segundo as formulações elaboradas majoritariamente no interior do Movimento por uma Educação do Campo, entende a escola como mais um espaço, dentre outros tantos, para a formação dos sujeitos. Portanto, não concordo com a afirmação de que a Licenciatura em Educação do Campo está na contramão dos projetos estatais; exceto pelo fato desta formação específica ser uma exigência dos movimentos sociais do campo. Por conta do aspecto classista da educação do campo, há constantes ameaças à manutenção financeira dos projetos devido a pressão da “opinião pública” (via imprensa burguesa) ou das bancadas ruralistas no congresso ou no judiciário sob o argumento de existir financiamento e desvio de verbas públicas para os movimentos sociais.

CALDART (2010) registra que no início dos debates sobre a criação de um novo curso de formação de educadores do campo cogitou-se a proposição de um curso de Pedagogia voltado à formação do profissional da educação incluindo a preparação para a docência em toda a educação básica. Mas a idéia foi descartada devido as dificuldades legais, em especial as atinentes às Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, que delimita o trabalho do Pedagogo na escola à educação infantil e séries iniciais do ensino

fundamental. Por outro lado, a formação de professores do campo, com base no modelo das licenciaturas disciplinares também não contemplava a demanda e foi descartada por dois motivos: um primeiro, mais operacional, diz respeito a uma das condições alegadas para garantir escolas de educação básica do ensino fundamental ao ensino médio: a presença de professores formados em disciplinas específicas. Isso inviabiliza a criação e desenvolvimento das escolas no campo que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes, tampouco de professores especialistas. O segundo argumento é o de que se a referência fosse uma licenciatura disciplinar seria muito difícil fazer as alterações necessárias no curso visando os objetivos de formação mais amplos defendidos pelo Movimento por Uma Educação do Campo. Desse modo, “o tratamento da especificidade da Educação do Campo ou não seria aceito ou o seria da forma mais equivocada possível, considerando a diferenciação nos próprios conteúdos disciplinares (teríamos uma geografia do campo ou um física do campo), algo que as concepções originárias da Educação do Campo sempre combateram com veemência” (CALDART, 2010, p. 139).

Portanto, aproveitando a possibilidade aberta pelas políticas do MEC, bem como a expectativa de experimentar um curso que pudesse alterar a formação dos educadores e a educação escolar no campo argumenta-se que o professor do campo necessita de “uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade.” (MEC, 2009, p. 1) Formar professores por áreas do conhecimento seria uma alternativa das mais avançadas, no entender dos proponentes dessa Licenciatura, para a superação da fragmentação, bem como do atendimento à realidade das escolas nas áreas rurais. Conforme a minuta do documento encaminhado pela SECAD ao Conselho Nacional de Educação acerca de consulta para a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, lê-se:

No campo, é comum a exigência de um professor multidisciplinar, cuja formação o prepare para desenvolver suas atividades em diferentes níveis do Ensino Fundamental, e cujo conhecimento lhe permita realizar um trabalho articulado entre as diferentes áreas disciplinares, independente do fato que sua atuação seja ou não concentrado em alguma dessas áreas. Do mesmo modo, a formação para atuação no Ensino Médio deve se fundamentar na capacidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, ainda que as diferentes terminalidades do curso orientem para uma área específica de aprofundamento e atuação. Nesse sentido, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar aos contextos de origem dos alunos-professores. (MEC, 2009, p. 3-4)

De acordo com o documento citado, uma das medidas mais eficazes para os problemas das escolas do campo seria, em relação ao corpo docente, a presença de professores multidisciplinares para a docência por área do conhecimento. O termo multidisciplinar, segundo relato de Caldart (2010, p. 140), foi uma questão de muita discussão no debate na comissão de elaboração da proposta inicial do curso. Para alguns dos membros daquela comissão, a palavra “multidisciplinar” representava um retrocesso por manter a disciplina como referência. Contudo, a questão da docência multidisciplinar por área foi a proposta que unificou o grupo e, como afirma Caldart (2010, p. 140), ganhou, no interior da universidade, uma dimensão bem maior do que teve nos debates iniciais. Essa preocupação com a formação por área pode, segundo a referida autora, ofuscar o debate da especificidade do curso.

Ao organizar a formação com base em componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo “adotou as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando a diversidade e a inovação como princípios teórico-metodológicos de produção de conhecimento.” (MEC, 2009, p.4) A expectativa é de que, por meio desta organização rompa-se com o isolamento disciplinar porque

a proposta comporta estratégias transdisciplinares, ao buscar, por meio da pedagogia da alternância, trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo, e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se, assim, a existência de uma diversidade de processos educativos articulados à escola, que ocorrem na experiência de vida dos educandos, e que devem ser colocados numa fecunda relação com os conhecimentos escolares. (MEC, 2009, p. 4)

O diálogo, a trans/inter/multidisciplinaridade, a diversidade, a experiência da vida dos educandos apresentam-se como inovadoras no processo de formação de professores do campo segundo o MEC e a maioria das propostas dessa Licenciatura especial. Postas essas afirmações cabe discutir alguns aspectos que fundamentam essa opção curricular de formação por área na Licenciatura em Educação do Campo.

Na visão de Caldart (2010), uma primeira baliza de compreensão dessa proposta de formação diz respeito à fragmentação do conhecimento que está na sociedade. Para explicar esse problema a autora afirma que o modelo disciplinar integra a lógica do modo de produção da ciência no interior do capitalismo e que tem no positivismo a sua

fundamentação epistemológica. Porém, em determinado estágio⁷⁹, afirma Caldart (2010, p. 141), “este isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem então as tentativas de reintegração através de esforços interdisciplinares e transdisciplinares.” Apoiando-se em Santomé (1998), a autora desenvolve a crítica a compartimentalização das matérias como um processo idêntico à separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre humanismo e técnica. Afirma que no século XIX Marx radicaliza a crítica ao positivismo e à fragmentação do saber através da “forma e concepção de sua própria obra e pelas formulações do materialismo histórico-dialético, que continuam influentes até hoje” (CALDART, 2010, p. 142). Reconhece que o capitalismo em sua fase atual exige a desfragmentação do saber e torna a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade palavras da moda. Nesse sentido, pondera a autora, é preciso estar atento para se posicionar diante de qual interdisciplinaridade se está falando: se de um ponto de vista da transformação social, se do ponto de vista da manutenção das estruturas sociais vigentes.

É nesse contexto que emerge o debate sobre a formação por área e as várias formas de tratar com esta questão, pois ela é introduzida no repensar do currículo escolar no qual está arraigada a tradição disciplinar. De acordo com Caldart (2010), a área pode ser entendida de várias formas: a) como um simples agrupamento multidisciplinar visando estabelecer algum tipo de diálogo entre docentes de disciplinas diferentes; b) como iniciativa de rearranjos curriculares que deslocam a referência das disciplinas, ou c) “como uma forma de articulação inter e transdisciplinares que mantém as disciplinas, mas as coloca em outra perspectiva de trabalho com o conhecimento.” (CALDART, 2010, p. 144).

No entendimento de Rodrigues (2010), a interdisciplinaridade apresenta-se como conteúdo e a formação por área como forma para a Licenciatura em Educação do Campo. O autor vai explicar essa proposição assumindo a posição de Santomé (1998) de que a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade na atualidade só seriam compreendidos a partir da conjugação de vários pontos de vista numa perspectiva de unificação do saber dado os vários limites encontrados nas diferentes disciplinas. Entende que a interdisciplinaridade só poderá ter um sentido de verdadeira

⁷⁹ A autora não explicita qual estágio ou período histórico se trata.

transformação na elaboração do conhecimento e na prática pedagógica ao incorporar categorias do materialismo histórico-dialético, em especial a categoria da totalidade.

Porém, ao analisar a questão interdisciplinar no desenvolvimento da prática pedagógica, Rodrigues (2010) lança mão da perspectiva de interdisciplinaridade com base na filosofia do sujeito, ou filosofia existencialista, proposta por Ivani Fazenda⁸⁰ (2002, 2002b) que choca-se em seus fundamentos, objetivos e métodos com o materialismo histórico-dialético.

A filosofia do sujeito, ou existencialismo, é uma derivação da corrente filosófica denominada fenomenologia, a qual tem em Husserl seu principal formulador. Para esse filósofo, a sociedade moderna apresentava um problema deveras preocupante. A ciência produzida até então não atentava aos problemas filosóficos e aos sentidos que os homens atribuíam às coisas que dão forma ao mundo. Essa crítica à ciência como demiurgo da realidade era dirigida por Husserl ao positivismo. Anos antes, Marx e Engels também empreenderam uma rigorosa crítica a qual, ao contrário da abordagem idealista husserliana, radicava-se numa perspectiva materialista histórica. (HUISMAN, 2002)

Para a filosofia do sujeito, o que determina a realidade, o mundo, não são as coisas, mas a forma como os indivíduos as formulam no pensamento, na sua consciência. A busca da essência das coisas, a partir da consciência é o núcleo movente da reflexão fenomenológica. Essa busca requer, segundo Huisman (2001, cap. 1), a depuração de toda a ciência e toda filosofia até então produzida. Nesse sentido, é preciso elevar-se acima da filosofia e ciência produzida pelo homem a fim de chegar ao entendimento da coisa pura, da coisa em si. Mas a coisa em si não é a coisa material e sim o sentido atribuído pelo sujeito.

Ao balizar o entendimento da realidade focando-se no sujeito, suas impressões, vivências, frustrações, derrotas e vitórias essa filosofia apresenta-se como relativista visto que o mundo configura-se como um repertório de escolhas individuais, de subjetivismos que inviabilizam qualquer conhecimento do mundo objetivo. Essa perspectiva fica bem clara quando Rodrigues (2010), recorrendo às análises de Ivani Fazenda para caracterizar a interdisciplinaridade, afirma que

⁸⁰ De acordo com Biancheti & Jantsch (1994, p. 15), as proposições de interdisciplinaridade formuladas por Fazenda e Japiassu “assumem pressupostos próprios de uma filosofia do sujeito que, nos parece, não estão suficientemente claros para a maioria dos que se ocupam da teoria e da prática da denominada interdisciplinaridade, o que os leva a compreender a ciência de forma moralista.”

A interdisciplinaridade é um dever, uma busca que incorpora as diferentes dimensões do humano em seu fazer, implica, antes de tudo, a proposição de uma nova atitude do pesquisador ou do educador visando à passagem, nas palavras de Fazenda (2002, p. 18), da “subjetividade para a intersubjetividade”. A autora apresenta, como primeiro movimento para a instauração de um ensino interdisciplinar, a supressão do monólogo por práticas dialógicas nas quais “a preocupação com a verdade de cada disciplina, seria substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo”. (RODRIGUES, 2010, p. 110)

Ao defender como primeiro movimento para o ensino interdisciplinar a substituição da verdade disciplinar - portanto do conteúdo científico - pela verdade do homem, descarta-se o princípio marxista da necessidade da objetividade na elaboração e socialização do conhecimento. Esse modo de conceber aproxima a interdisciplinaridade dessa proposição da Educação do Campo ao relativismo, visto que são os olhares subjetivos, em direção a uma intersubjetividade, o critério e a finalidade do conhecimento interdisciplinar.

Importante deixar claro que a subjetividade não é tomada como uma qualidade secundária no pensamento marxiano. Ao contrário, a subjetividade ou individualidade é de fundamental importância e ganha destaque em toda a obra de Marx (da juventude à sua fase madura)⁸¹. O marxismo, ao contrário da filosofia do sujeito, não procura uma explicação psicológica da individualidade; tampouco busca reduzir as motivações da conduta humana às causas econômicas para explicar o ser social. Para essa teoria, “não se trata de explicar as motivações subjetivas das ações dos homens, mas as condições objetivas nas quais e a partir das quais estas se desenvolvem.” (ENQUITA, 1993, p. 86).

No plano pedagógico, a possibilidade de avançar numa perspectiva interdisciplinar de trabalho educativo dar-se-ia, segundo Rodrigues (2010), lançando mão da categoria freireana do diálogo como “possibilidade de romper com os isolamentos característicos do cotidiano dos espaços de produção do conhecimento, quer no ensino superior, quer na escola básica”. (RODRIGUES, 2010, p. 110).

No projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UNB (2009) a “multi” ou interdisciplinaridade não será o foco da formação, mas a transdisciplinaridade. De acordo com o projeto, o curso tem por objetivo a formação por área do conhecimento e não por disciplinas. Além disso, segundo a UNB (2009), a humanidade passa por uma mudança de paradigmas. Nesse sentido, a educação e a

⁸¹ Para um maior aprofundamento dessa questão ver Duarte (1999), ao desenvolver um estudo acerca da categoria “Individualidade para si”.

formação dos educadores precisam estar abertas a essa transição nos processos de construção do conhecimento. O rompimento das fronteiras entre as diferentes disciplinas por meio do diálogo entre os saberes apresenta-se como uma postura inovadora e necessária ao desenvolvimento das atividades educativas do professor. Assim, ao optar pela convergência entre as duas áreas de habilitação oferecida no curso, a saber, Ciências da Natureza e Linguagens, o projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UNB pretende desenvolver “uma compreensão crítica do processo de construção do conhecimento da humanidade, permitindo que o licenciando utilize o curso como um laboratório da transição de paradigmas.” (UNB, 2009 p.21)

De acordo com o projeto da UNB, a transdisciplinaridade apresenta-se como um dos mais fecundos princípios para enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento na contemporaneidade e para o avanço da transição paradigmática. Nas palavras do referido projeto:

existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente. Nesse sentido, a presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes.

Posição minoritária e que procura se afastar da filosofia do sujeito têm Taffarel & Santos Jr. (2010) da coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. No entendimento dos autores,

O conhecimento nasce, se origina e é apropriado interdisciplinarmente na vida concreta, em condições objetivas, no marco de leis sócio-históricas, dependente do grau de desenvolvimento das forças produtivas - do trabalho, do trabalhador, das técnicas e tecnologias, da natureza e do próprio conhecimento. Ele se torna disciplinar em decorrência das características biológicas e histórico-culturais dos seres humanos, pelos interesses humanos em jogo na produção do conhecimento, em uma sociedade de classes, onde uma classe subsume a outra para explorá-la. O faz dominando e controlando o conhecimento que adquire assim força produtiva, ideológica e política quando entra nas relações de produção e reprodução da vida segundo interesses de classe. (TAFFAREL & SANTOS Jr., 2010, p. 11).

A afirmação acima fundamenta-se numa aproximação da interdisciplinaridade com a perspectiva marxista enfatizando o caráter histórico-social da produção e

elaboração do conhecimento. O princípio da interdisciplinaridade, de acordo com os referidos autores, poderia contribuir à uma visão mais ampla da realidade por parte do professor do campo ao articular conhecimento e luta de classes como questões intimamente relacionadas.

Diante das várias posições teóricas acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo nota-se que a unidade desse curso encontra-se na abordagem interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e na formação por área do conhecimento como possibilidades eficazes de enfrentamento e superação propositiva de um modelo de formação de professores que já não dá conta das demandas da educação contemporânea, tampouco da formação humana no campo.

3.3 Métodos e conteúdos formativos nas proposições da licenciatura em educação do campo

Na licenciatura em Educação do campo, considerando os projetos pedagógicos das quatro universidades envolvidas, ainda não há proposições específicas do como proceder em relação ao desenvolvimento das atividades educativas inter ou transdisciplinares por área do conhecimento, tanto no próprio curso quanto na escola. Embora a análise da prática pedagógica não seja objeto do meu estudo, julgo importante mencionar o registro feito por Rodrigues (2010, p. 114-126) acerca de uma experiência da prática pedagógica desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNB com as disciplinas “Introdução ao Estudo da área de Ciências Humanas e sociais” e “Conceitos organizadores da área de Ciências Humanas e Sociais”. O objetivo de relatar essa experiência é levantar elementos para compreender os desdobramentos dos fundamentos pedagógicos e epistemológicos do referido curso.

Segundo o relato de Rodrigues (2010), a principal intenção da equipe de professores formadores foi elaborar uma base teórica e metodológica a fim de desenvolver estudos e atividades durante todo o curso. Definiram-se os seguintes objetivos no planejamento da área de Ciências Humanas e Sociais:

- analisar o processo epistemológico das ciências humanas e sociais, com destaque para a História, Geografia e Sociologia.
- Compreender os principais métodos e instrumentais utilizados no desenvolvimento de pesquisas na área de Ciências humanas e sociais.
- Analisar a formatação, os limites e as possibilidades da área de Ciências Humanas e Sociais nos currículos de ensino médio.
- Iniciar um processo de construção de referenciais para a pesquisa e o trabalho por área de conhecimento na escola média. (RODRIGUES, 2010, p. 115)

A partir desses objetivos dividiu-se o trabalho em três etapas: uma primeira, a qual a equipe chamou de “problematização inicial”, teve por objetivo levantar os conceitos, idéias e concepções que **os educandos** possuíam sobre as diferentes Ciências Humanas e Sociais; a segunda etapa foi o de aprofundamento teórico no qual os **educadores da área** buscaram levantar elementos para o diálogo e questionamento das idéias, conceitos e concepções levantadas pelos educandos; e o terceiro momento, caracterizado pela elaboração de sínteses, no qual, segundo Rodrigues (2010), os alunos puderam avançar teoricamente em relação às primeiras impressões.

Detalhando as etapas anteriores, Rodrigues informa que a equipe partiu de uma história em quadrinhos de Robert Crumb intitulada “uma breve história da América”. O objetivo era discutir a *impossibilidade* de analisar o processo descrito na história em quadrinhos mediante um enfoque específico de cada uma das ciências humanas e sociais no sentido de captar a totalidade dos fatos, sendo necessário romper com as barreiras que compartimentalizam as ciências. Em seguida leram o texto de Boaventura de Sousa Santos intitulado, “Um discurso sobre as ciências”. No terceiro momento levantaram-se questões e buscaram no Materialismo Histórico-Dialético “o método de análise para implantar um patamar comum para unificar a interpretação das ciências da CHS”. (RODRIGUES, 2010, p. 116).

Em outro Tempo-Escola, na mesma turma, procurou-se dar continuidade à lógica do trabalho anterior. Dessa vez a equipe interdisciplinar de formadores elaborou outras atividades tendo como objetivo discutir uma temática que unificasse as ciências que integram a área de Ciências Humanas e Sociais. Elegeu-se o tema “Estado”. A partir de letras de música foram levantadas questões pelos estudantes, as quais foram problematizadas teoricamente pelos educadores da área que, “*sem trabalhar a partir de sua ciência específica, alternaram-se na explicação dos diferentes modelos de Estado que ocorreram através da História*” (RODRIGUES, 2010, p. 118). No terceiro momento, portanto no processo de elaboração da síntese, a partir da análise do conteúdo Estado, estudantes e professores discutiram quais seriam os conceitos articuladores da área de Ciências humanas e sociais e qual a sua atualidade para a interpretação dos fenômenos sociais que os educando enfrentariam nas diferentes realidades. Foram considerados conceitos articuladores da área de Ciências Humanas e Sociais: “Espaço, escala, território, região, processo histórico-geográfico, temporalidade, modo de produção, totalidade, contradição, poder (relações de), ideologia, sociedade/classes sociais, forças produtivas, trabalho, hegemonia, cultura.” (RODRIGUES, 2010, p. 119)

No entendimento da equipe interdisciplinar do referido curso, para cada localidade há uma realidade que demanda um conceito estruturador e um conteúdo, a depender de cada situação específica. Desse modo, quem determinará os conteúdos e os conceitos a serem estudados é o entorno da escola, a situação imediata vivida pela comunidade escolar e não a necessidade da apropriação do conhecimento que estrutura a ciência em estudo a fim de que o indivíduo, de posse desses conhecimentos, tenha melhores condições de fazer abstrações para uma intervenção mais rica no seio da prática social. Se o critério para seleção do conceito é a realidade imediata, provavelmente uma série de conteúdos e conceitos que seriam necessários para a compreensão da realidade social ficariam excluídos por serem considerados, quiçá, abstratos demais, portanto inúteis à realidade vivida.

Sem dúvida há nos projetos da Licenciatura em Educação do Campo e nas formulações sobre educação do campo menções à necessidade da apropriação do conhecimento na escola e na formação de professores. Contudo, pelas formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, o central dessas proposições, assim como o são os das pedagogias do “aprender a aprender”, é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos. Por isso a defesa que é a lógica do trabalho escolar como um todo que precisa ser alterada para colocá-la na direção da sociedade dos trabalhadores (o que inclui os conteúdos, mas não fica neles.)” (CALDART, 2010, p. 146)

A alteração da forma escola teria, como um de seus pilares⁸², o trabalho inter ou transdisciplinar que se expressa na formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento. Essas áreas devem ser compreendidas, segundo Rodrigues (2010, p. 121) “muito mais na dimensão da docência, como uma forma de implementar processos interdisciplinares com vista ao desenvolvimento de aprendizagens significativas do que, efetivamente, como forma de produção de conhecimentos científicos.” (p. 121) Quanto a essa afirmação cabem alguns questionamentos: porque o conhecimento científico não pode ser significativo? O que configura uma aprendizagem significativa? Seria a que está ligada ao cotidiano do estudante? Se a Licenciatura em Educação do Campo toma as categorias do Materialismo Histórico-Dialético como “método de análise para implantar um patamar comum para unificar a interpretação das ciências da CHS”

⁸² Pode-se falar em outros pilares para a alteração da forma escola: a auto-organização de professores e alunos, a gestão de processos educativos escolares; a relação escola-comunidade; a superação da forma aula, etc.

(RODRIGUES, 2010, p. 116), porque secundarizar o conhecimento científico, haja vista ser esse uma condição fundamental para o desenvolvimento do método em Marx?

Reconhecendo as dificuldades de formação por área, especialmente no que diz respeito a organização de um curso com as características da Licenciatura em Educação do Campo⁸³, Rodrigues (2010, p.120 a 126) sugere algumas orientações para a elaboração de um currículo por área. A primeira é a necessidade de estabelecerem-se temas para a convergência das ciências que compõem a área do conhecimento para a qual o estudante está sendo formado. Todavia, esses temas devem ser levantados a partir de uma pesquisa da realidade local porque uma proposta interdisciplinar não pode ser pensada apenas no âmbito do ensino. O professor deve estar permanentemente aberto à procura de soluções coletivas que podem estar para além dos muros da escola. Outra sugestão é estabelecer conceitos que articulem a área, formando um substrato comum para o desenvolvimento das análises. Concluindo sua análise Rodrigues (2010) pondera que “para a instalação da interdisciplinaridade, para que haja uma intervenção dialógica e integrada entre as ciências da área é fundamental o domínio do saber específico produzido por cada ciência.”(122)

Das questões e sugestões levantadas pelo autor, me deterei ao aspecto da secundarização do ensino e da prioridade da pesquisa no desenvolvimento da formação e do trabalho do professor numa perspectiva Interdisciplinar.

No meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos tornou-se algo indesejado e infecundo. O ato de ensinar configura-se, para os que se associam a esta concepção, como algo nocivo tanto para o educando quanto para o educador. Vários são os argumentos e teorias pedagógicas que postulam a negatividade do ensino. Duarte (1998) elenca três tendências defensoras dessa tese, a saber: a) as teorias Crítico-Reprodutivistas, b) a Escola Nova e c) o Construtivismo.

O Crítico-Reprodutivismo não pode ser tomado como uma teoria pedagógica por não apresentar proposições afirmativas sobre o que fazer na prática educativa. Sua principal contribuição, como se sabe, foi a de desenvolver a crítica à educação e a escola capitalista sem se preocupar com alternativas pedagógicas. A escola por apresentar-se como espaço institucional no qual reproduzem-se as relações sociais de exploração burguesas não oferece qualquer possibilidade de enfrentamento ao capital.

⁸³ Formação por módulo, dimensões amplas na concepção de trabalho educativo e da formação do professor, tempo exíguo do período de aulas para que os estudantes tenham condições de aprofundar o conhecimento com o acompanhamento dos professores.

Para essa teoria, antes é preciso destruir o capitalismo para que a educação escolar e, conseqüentemente o ensino, assuma uma função social de verdadeira contribuição ao desenvolvimento dos indivíduos.

Uma posição divergente da anterior é assumida pela Pedagogia Escolanovista. Essa teoria concebe a escola como um espaço fecundo de produção do conhecimento, contudo, em relação ao ato de ensinar, considera como uma atitude negativa o fato da transmissão de conteúdos por parte do professor aos estudantes. O movimento escolanovista é uma crítica implacável da Pedagogia da Escola Tradicional por considerar, dentre outras coisas, a ausência de cientificidade dos seus métodos por terem suas preocupações voltadas à transmissão dos conteúdos já consolidados e incorporados à riqueza cultural da humanidade. Mais proveitoso seria fazer com que os estudantes aprendessem a aprender por meio da atitude pessoal tendo na motivação e nos seus interesses particulares o desenvolvimento dos procedimentos que os levem a responder suas dúvidas. (SAVIANI, 2006, cap.2).

A idéia de apagar a diferença entre ensino e pesquisa foi a tônica das proposições em relação ao que fazer na educação escolar elaborada pela Escola Nova. Mas ela o fez “sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa.” (SAVIANI, 2006, p. 46).

A análise de Dermeval Saviani aponta para o fato de que, ao identificar a pesquisa com o ensino, ocorre o empobrecimento de ambas as atividades. A pesquisa é a incursão no desconhecido e não pode ser realizada por meio de esquemas rígidos, pré-concebidos e sem o domínio do já conhecido. Além disso, em termos de produção científica, aquilo que é desconhecido não diz respeito ao que o indivíduo ainda não sabe, mas ao que a sociedade, a humanidade ainda não conhece. Em outros termos, a ignorância pessoal não justifica a pesquisa, mas justifica o estudo.

Diante disso, alguém poderia argumentar que a pesquisa na escola apresenta-se como um recurso didático e que não deve ser tomado numa perspectiva tão rígida quanto na pesquisa científica realizada nos institutos para esse fim. Além do mais, a pesquisa acadêmica é diferente da pesquisa pedagógica como defende Zeichner (1993, 1998). Outrossim, a busca pelos aspectos do entorno da escola oportunizaria inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de atividades no trabalho educativo.

A despeito dessas possíveis indagações, é preciso estar atento ao móvel da análise aqui realizada que não é o de levantar possibilidades de desenvolvimento da

prática educativa tomando a pesquisa como base para uma didática, mas o de chamar a atenção ao fato de a Escola Nova não ter captado o núcleo humanizador do trabalho educativo que se encontra na função clássica de transmissão e assimilação do saber sistematizado, como lembra Duarte (1998) e Saviani (2005).

Um terceiro exemplo que toma o ensino como ato negativo, de acordo com Duarte (1998), é o Construtivismo. No interior dessa teoria pedagógica há várias vertentes, mas todas se respaldam no princípio de que as aprendizagens qualitativamente superiores são aquelas em que os indivíduos realizam sozinhos sem a transmissão por outras pessoas. Quanto a essa afirmação, Duarte (1998, p. 7) esclarece:

Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos sim questionando é por que esse tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa.

Acrescentaria um quarto exemplo de teorias que colocam o ensino como ato negativo, a saber, as pedagogias contra-hegemônicas da Educação Popular e as Pedagogias da prática, já analisadas nessa tese, as quais se articulam e dão fundamento às pedagogias do campo.

Os quatro projetos de Licenciatura em Educação do Campo em estudo secundarizam o ato de ensinar e elegem a pesquisa como o princípio formativo e eixo da organização e desenvolvimento do currículo. Essa intenção formativa reforça a idéia defendida pelo escolanovismo/construtivismo, das pedagogias da prática de que ensinar seria uma tarefa autoritária, menor ou até desnecessária.

Concordo com Rodrigues (2010, p. 120 a 126) quando considera a importância essencial de dominar os conceitos e as categorias que estruturam uma determinada ciência. Sem isso não é possível avançar na elaboração e/ou transmissão das objetivações mais avançadas produzidas pelo homem, o que justifica o trabalho do professor e a função social da escola. O referido autor reconhece ainda que para desenvolver o trabalho interdisciplinar é fundamental o saber específico de cada ciência. Mas como dominar esses conteúdos, métodos, conceitos sem que isso seja transmitido aos formandos? Sem que se valorize o ensino e apropriação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas?

Contudo, pelo que se pode constatar pelas formulações, para a Licenciatura em Educação do Campo esse não é um problema de maior monta porque a proposta do

curso identifica as práticas educativas escolares e não escolares como dotadas do mesmo estatuto pedagógico. Em outras palavras, o desenvolvimento das atividades pedagógicas nos inúmeros espaços de formação humana e apropriação do conhecimento como os sindicatos, movimentos sociais, família não apresentam diferenças significativas das atividades pedagógicas em relação à educação escolar. Desse ponto retorno a questão da relação conteúdo e forma.

Para o Marxismo a forma não se separa do conteúdo, mas eles não se identificam. Na educação escolar, por exemplo, o conteúdo é importantíssimo, mas a forma determina, inclusive, a profundidade daquele⁸⁴. Além disso, a própria palavra Pedagogia já indica uma preocupação com a forma, com o que fazer formalmente na prática educativa. A questão central da Pedagogia, nos diz Saviani (2005, p. 74), é a questão dos métodos, dos processos. O saber em si, a ciência em si não interessa à Pedagogia. Mas uma boa prática educativa caracteriza-se pela mediação das abstrações teóricas que só podem ser elaboradas quando da apropriação do conteúdo em suas formas mais desenvolvidas, não-cotidianas. Como formula Viana (2011, p. 57), “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, mas é certo reafirmar que a atividade teórica por si não transforma o mundo, ela transforma nossa visão ou concepção de mundo, mas não o modifica diretamente.” Portanto, é necessária e essencial a alteração das formas no trabalho educativo para haver alterações no conteúdo. Todavia, é fundamental a máxima apropriação dos conteúdos historicamente produzidos para que a forma sofra alterações substanciais dentro dos limites e possibilidades da realidade objetiva.

A forma escola criticada⁸⁵ por Caldart (2010), Rodrigues (2010) e a maioria dos que integram o Movimento por Uma Educação do Campo articula-se, no plano dos fundamentos pedagógicos e epistemológicos, à crítica dos escolanovistas ao que denominaram de escola tradicional e a sua pedagogia homônima. A Escola Nova ao considerar que a escola tradicional configura-se como livresca, cognitivista, parada, que não requer a atividade do estudante reputou a esse modelo de educação todos os defeitos e nenhuma virtude. Por outro lado, o escolanovismo - seus fundamentos, métodos e

⁸⁴ Um exemplo da importância da forma está nas expressões artísticas. A obra de arte não se caracteriza pelo conteúdo, mas pela forma na medida em que é esta quem mobiliza o conteúdo do artista. (Anotações de aula com o professor Newton Duarte em 10/11/2010)

⁸⁵ Outro fato curioso é o de que os textos produzidos pelos autores da educação do campo, pelo menos os que tive acesso, não desenvolvem uma crítica rigorosa às pedagogias do aprender a aprender, apenas ao que se supõe ser o modelo de escola tradicional.

objetivos - seria dotado de todas as virtudes e nenhum defeito, como analisa Saviani (2006, cap. 1).

Na atualidade a tendência pedagógica hegemônica na educação escolar não é o modelo tradicional. Esse já foi superado pelas formulações e políticas ligadas às pedagogias do “aprender a aprender”, especialmente quando se refere às escolas destinadas aos trabalhadores, as quais se tornaram laboratórios para as experiências de “inovação educacional” das proposições da ONU/UNESCO/UNICEF e do Banco Mundial que determinam as políticas estatais e o pensamento pedagógico internacional. A crise da sociedade capitalista deflagrada nos anos de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos e, por sua vez, dos processos educacionais. Embora ainda existam procedimentos pedagógicos ditos tradicionais, a orientação dos cursos, programas, projetos pedagógicos tem nas pedagogias do “aprender a aprender” a base estruturante da educação escolar. [Facci (2004), Campos (2002) Eidt (2009), Duarte (2003), Rossler (2006), Marsiglia (2011).]

3.4 Problematizando os fundamentos teóricos da formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo.

3.4.1 O duplo caráter da especialização da ciência: como necessidade histórica para o desenvolvimento humano e como produto da divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

O conhecimento científico e sua divisão por especialidades é resultado da grande diversificação geradora da necessidade de apreensão da realidade, o que exige novas respostas aos problemas específicos oriundos do desenvolvimento do gênero humano. Porém, esse avanço tem se dado com uma ancoragem nas formas históricas de relações sociais de exploração.⁸⁶

Falar de um duplo caráter da especialização da ciência e, conseqüentemente seus reflexos na ciência pedagógica e na organização dos currículos por disciplinas remete ao exame de como as especialidades são concebidas. Isto é, se são oriundas do processo de divisão social do trabalho no sentido de manutenção das especializações no âmbito da reprodução das relações sociais de dominação ou se são uma necessidade para o próprio desenvolvimento da ciência.

⁸⁶ As bases materiais impulsionadoras da forte especialização do conhecimento encontram-se na revolução industrial nos países mais desenvolvidos a partir do século XVIII. No terceiro capítulo da primeira parte desta tese exponho aspectos de como a organização manufatureira e maquinofatureira colaboraram para a radicalização da parcelização e alienação do trabalho e do conhecimento.

A dinâmica entre objetivação e apropriação da cultura impulsiona o desenvolvimento de inúmeras forças produtivas ampliando as potencialidades criativas dos seres humanos. Isto abre margem para a libertação dos indivíduos e do gênero humano da imediaticidade das atividades básicas de sobrevivência. Novas necessidades são geradas, novos conhecimentos – mais ricos e sofisticados – são elaborados fazendo ampliar a riqueza material e espiritual da humanidade em tempos, espaços e formas diferentes. Dentre estes conhecimentos está a ciência.

Segundo Kopnin (1978), a ciência é a forma superior de síntese do conhecimento. Desse modo, “quanto mais desenvolvido o sistema da ciência tanto mais precisa, tanto mais adequadamente reflete o seu objeto, expressa maior número de relações essenciais em seu objeto os próprios conceitos se tornam mais flexíveis, mais capazes de refletir as nuances mais sutis, as ‘artimanhas’ do próprio objeto.” (KOPNIN, 1978, p. 302)

Importante notar que quando se concebe a ciência desde um ponto de vista histórico-social, como o faz Kopnin (1978), os conceitos científicos se flexibilizam e expressam um maior número de relações que ultrapassam a dimensão do suposto isolamento disciplinar. Ora, as descobertas da física carecem da linguagem e conhecimentos matemáticos, por vezes da química, da biologia, etc. Do mesmo modo a biologia, a química, a história, a pedagogia, etc., são carentes de descobertas e métodos de outras áreas e assim sucessivamente. Contudo, diante destas constatações, cabe questionar o porquê de o conhecimento científico e sua divisão em ramos específicos serem duramente criticados na atualidade.

Buscar a resposta para este questionamento no campo do estritamente epistemológico conduz a análise ao terreno do aparente. Portanto, é examinando o processo histórico em suas conexões com a produção do ser social e do saber científico-filosófico que se pode ter clareza para a compreensão e busca de soluções ao problema da fragmentação do conhecimento.

A tendência a extrema especialização impunha-se como uma exigência econômica, epistêmica e política para a burguesia. No âmbito econômico, a divisão do conhecimento e sua especialização era fundamental para a reprodução do capital dado o grau de aprofundamento e detalhamento do conhecimento elaborado que crescia o tempo inteiro. De acordo com Marx (2004a, p. 440),

A revolução no modo de produção de um ramo industrial acaba se propagando a outros.(...) Assim, a mecanização da fiação torna necessária a mecanização da tecelagem, e ambas ocasionam a revolução química e mecânica no branqueamento, na estapagem e na tinturaria. (...) A revolução no modo de produção da indústria e da agricultura tornou sobretudo necessária uma revolução nas condições gerais do processo social de produção, isto é, nos meios de comunicação e de transportes.

No âmbito epistêmico e político, preservar a idéia de especialização e de negação da totalidade era/é fundamental à burguesia para o enfrentamento na luta de classes. O avanço da organização do proletariado e a elaboração de um corpus teórico-científico crítico e propositivo com base na totalidade e nas múltiplas determinações da realidade com vias a revolução chocava-se com as concepções de origem positivistas que negavam as relações entre a história e a produção científica. Manter a visão parcializada, limitada ao aparente, fragmentada do todo é condição essencial para limitar a consciência ao plano do imediato.

Segundo Kopnin (1978), uma das formulações elaboradas pelo Positivismo e que mais embaraçou a compreensão dos produtos da ciência como resultado do processo histórico-social é a concepção de que os critérios do conhecimento científico estão postos “em algum lugar fora da ciência, não no objeto, mas no sujeito e antes de tudo na linguagem da ciência.” (KOPNIN, 1978, p. 300).

Antes de Kopnin, Marx (2007) inaugurou uma nova e revolucionária forma de compreender a relação entre ser e saber. Em suas teses sobre Feuerbach ele procura deixar explícita tais questões. No primeiro aforismo dessas teses lê-se:

A falha fundamental de todo o materialismo precedente (incluindo o de Feuerbach) reside em que somente capta o objeto (*Gegenstand*), a realidade, o sensível, sob a forma de objeto (*objekt*) ou de contemplação (*Anschauung*), não como *atividade humana sensorial*, como prática; não de um modo subjetivo. Daí que o lado *ativo* fosse desenvolvido de um modo abstrato, em contraposição ao materialismo, pelo idealismo, o qual, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. Feuerbach aspira a objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos conceituais, mas não concebe a própria atividade humana como uma atividade objetiva (*gegenständliche*). Por isso, em *A essência do Cristianismo*, só se considera como autenticamente humano o comportamento teórico, e, inversamente, a prática só é captada e plasmada sob a sua suja forma judia de manifestação. Daí que Feuerbach não compreenda a importância da atividade “revolucionária”, da atividade “crítico-prática”. (MARX, 2007, 533)

Aqui o autor critica tanto as posições do materialismo tradicional quanto o idealismo filosófico buscando compreender esta questão em outra perspectiva. Importante destacar que Marx utiliza o termo objeto sob duas formas, como *objeto científico* e como *coisa em si*, como *realidade*. Segundo Vásquez (2007, p. 142) “objekt é o objeto em si, exterior ao homem (...) algo dado, existente em si e por si, não um produto humano”. Objeto como *Gegenstand*, diz respeito ao momento gnosiológico, do objeto científico, produzido pelo homem. Marx chama a atenção que o materialismo tradicional só tomava os fenômenos efetivos como objeto de contemplação, de observação puramente abstrata, não tomando a coisa em si como atividade humana concreta, efetiva, como práxis. Para o materialismo antigo, o sujeito é inativo, passivo, submetido aos humores externos do mundo circundante. A crítica de Marx a esta concepção materialista, “incluindo-se a de Feuerbach, baseia-se, portanto, em que, a seu juízo, vê no real, no objeto, o “outro” do sujeito, algo oposto a ele, em vez de considerá-lo subjetivamente, como o produto de sua atividade”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 143). Neste sentido, ignora que “o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história” (VÁZQUEZ, 2007, p. 143)

Ao tratar do idealismo filosófico, Marx reconhece o mérito desta filosofia em considerar a atividade do sujeito na relação com o objeto. Contudo, essa atividade, na ótica idealista, é restrita ao sujeito pensante sem considerar a sua atividade prática.

A solução formulada pelo filósofo alemão é a superação do idealismo e do materialismo tradicional por meio da negação da atitude contemplativa deste e da negação da atividade subjetiva meramente especulativa do idealismo. Esta superação se dá em Marx tomando a prática como fundamento do conhecimento. No seu entendimento, o verdadeiro conhecimento da realidade se dá ao rejeitar “a possibilidade de conhecer à margem da atividade prática do homem (posição do materialismo tradicional) e ao negar a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência (posição do idealismo)” (VÁZQUEZ, 2007, p. 144). O conhecimento só existe na prática por meio das mediações com as abstrações da teoria, portanto, como práxis. Deste modo, o critério da verdade é a prática social como afirma Marx na Segunda Tese sobre Feuerbach:

O problema da possibilidade de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema *prático*. É na prática onde o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do

pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico. (MARX, 2007, 533)

A primeira tese trata do ser; a segunda, do saber. Marx ressalta que a questão do saber não é um problema limitado ao teórico, ao pensamento. Não se trata de uma questão subjetiva, mas objetiva. Saber não é descrever as formas das coisas como aparecem, mas tem a ver com o esforço do pensamento em apreender a realidade no que ela é, e não no que o sujeito quer que ela seja. Portanto, o saber depende do ser. Quando o ser é isolado do homem ativo ter-se-á uma compreensão abstrato-especulativa da realidade.

Analisada pelo ângulo da prática social e da história, a disciplinarização do conhecimento científico não é algo negativo em si. Tampouco uma patologia que compromete a produção do conhecimento como inferem muitos relativistas epistemológicos e escolanovistas/neoescolonovistas.

Segundo Snyders (2005, p. 218) “a cultura dos especialistas já é uma realidade e conquistará terreno e eficácia numa sociedade transformada.” Esta cultura é indispensável, segundo este autor, para a explicitação das aspirações humanas, para a explicitação dos desejos do proletariado, para se conseguir uma leitura da história em profundidade porque “a cultura do perito pode e deve juntar-se à das massas, enriquecê-la e ser por ela enriquecida” (SNYDERS, 2005, p. 232).

Uma especialidade configura-se como uma unidade no interior da totalidade do conhecimento científico ou filosófico contribuindo para o aprofundamento da compreensão e intervenção na realidade social e natural. Antes de ser algo hermético, fragmentado, ela integra uma relação dialética entre singular, particular e universal, apesar da concepção positivista afirmar o contrário e centrar seu foco no aparente e nas sensações.

Independente da concepção teórica que se tenha de ciência, alguns aspectos se imbricam e determinam seus objetivos, fundamentos e métodos. O modo de produzir a vida, as relações de forças no interior da sociedade, a ideologia, a luta de classes estão intimamente articuladas ao conhecimento científico e seus desdobramentos fazendo com que essa categoria do conhecimento e os seus ramos específicos possam estar a serviço do que há de verdadeiramente humano, ou a serviço da lógica objetiva do capital e sua unilateralidade que aliena os indivíduos e suas objetivações, dentre elas a ciência. Vista por esta perspectiva, a especialização jamais será algo estanque e compartimentado, como formula o positivismo. A compreensão do real exige, pelas

próprias limitações humanas, que a aproximação do pensamento à realidade se dê por meio do conhecimento das partes buscando estabelecer as relações entre elas tendo sempre consigo a noção de totalidade.

A idéia de totalidade é uma das mais ricas possibilidades de compreensão do real. Pensar a totalidade não significa compreender os fenômenos como um somatório de fatores para compreensão e explicação de todas as coisas, mas implica o esforço por captar as relações e contradições nos/dos fatos sócio-históricos tendo a clareza que toda teoria é sempre aproximativa pelo fato de a realidade ser muito mais complexa do que qualquer formulação teórica. No entender de Kosik (1989), a ordem buscada não é aquela com a qual organizo as coisas do meu pensamento, mas a ordem que as coisas, elas próprias, têm. A isso se chama de totalidade concreta. O complexo exercício de compreender que todas as coisas do universo formam uma unidade e, portanto, possuem relação entre si, exige um método de investigação.

O concreto como síntese das múltiplas determinações configura-se, portanto, como a apreensão do empírico, que antes se apresentava de forma caótica e que, ao passar pela mediação das abstrações, é entendido não mais de uma forma difusa e confusa, mas passa a ser entendida a partir da determinação da multiplicidade de elementos que o compõe.

O empírico é uma manifestação aparente e que se revela, na maioria das vezes, sob forma mistificada porque remete às relações fenomênicas mais elementares e superficiais. Posso descrever toda uma escola, sua organização pedagógica, seus alunos e professores, enumerar os problemas e os dados e obter uma percepção empírica da coisa. O concreto é, por sua vez, a descrição do quadro em estudo, mas que chega ao sentido lógico, mais profundo e radical. Portanto, a realidade concreta não é aquilo que aparece, mas aquilo que está subjacente e que causa o próprio empírico. (CHASIN, S/D)

A totalidade, quando tomada no âmbito da elaboração científica, não diz respeito ao somatório das ciências particulares; tampouco se relaciona a alguma combinação delas. Ela configura-se como um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Como afirmou Lukács:

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem (...); segundo a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão, é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior...) e, terceiro, a relatividade

histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado. (LUKÁCS apud BOTTOMORE, 2001, p.381)

A explicação de Lukács sobre a totalidade e suas características identificando: 1. a contradição; 2. a sua complexidade; 3. a sua relatividade histórica, contribui para o entendimento dessa categoria para além da noção de soma entre partes. Importante destacar nessa reflexão que a totalidade contém outras totalidades complexas, com especificidades e dinâmicas próprias, articuladas e em permanente movimento na busca pelo estabelecimento da compreensão de toda a ciência como ciência do homem.

3.4.2 A concepção de interdisciplinaridade e as justificativas de sua necessidade na orientação curricular segundo as pedagogias do “aprender a aprender”.

A busca pelo conhecimento do todo e não apenas das partes é uma discussão típica do século XX e desse início de século. Porém, essas intenções já faziam parte dos problemas filosóficos e científicos em períodos históricos bem mais pretéritos. Platão, por exemplo, ao propor que a filosofia fosse a categoria do conhecimento unificadora dos saberes ensaiou os primeiros passos deste debate. Ainda na antiguidade, a Escola de Alexandria talvez tenha sido a primeira instituição a assumir um compromisso com uma integração do conhecimento. Séculos mais tarde (XVI), Bacon vislumbrou a necessidade de unificar o saber. René Descartes (sec. XVII), Comênio (SÈC. XVII), Kant (séc. XVIII), Comenios, demonstravam a preocupação com o nível de fragmentação do conhecimento. No século XVIII, o Iluminismo buscou uma unidade e condensação da variedade dos saberes e práticas visando uma nova atitude intelectual e política com base na razão e no liberalismo. A confiança na razão, no progresso das ciências e a busca por construir a unidade de diferentes áreas do conhecimento seria, de acordo com os iluministas, um caminho auspicioso na busca por encontrar soluções eficazes para os problemas presentes na sociedade. Todas estas tentativas de buscar a integração do conhecimento por meio do âmbito estritamente gnosiológico se mostraram frustradas. Posteriormente, o Círculo de Viena⁸⁷ (neopositivista) desenvolverá a crítica ao princípio do isolamento disciplinar aspirando a desenvolver

⁸⁷ “Os filósofos neopositivistas do Círculo de Viena, com seu projeto de uma Encyclopedia of Unified Science (“Enciclopédia de Ciência Unificada), desenvolvido nos Estados Unidos sob a direção de personalidades como Otto Neurath, Rudolf Carnap e Chales Moris, pretendiam apenas enfrentar problemas da unificação das ciências e das diversas áreas do conhecimento. Deste modo incorreu-se em uma notável colonização das ciências sociais e da própria filosofia com as metodologias positivistas, dominantes nas ciências da física e naturais.” (SANTOMÉ, 1998, p. 49)

uma modalidade de positivismo que tivesse na unidade das estruturas disciplinares seu fundamento. Vê-se aqui uma retomada da interdisciplinaridade, mas o que almejavam era acabar com a heterogeneidade epistemológica dominante nesse momento (início do século XX). (ANDERY, 2001)

O conceito de interdisciplinaridade começa a ser desenvolvido nos anos a 1970. As reivindicações estudantis universitárias⁸⁸ em finais dos anos 1960 deram um novo rumo a discussão acerca desta categoria. As posições anticapitalistas dos protestos da juventude de 1968 havia se tornado um grave problema para os gestores universitários. Dentre as reivindicações encontravam-se críticas internas ao funcionamento das instituições universitárias, ao lugar do saber no capitalismo, a cisão entre teoria e prática, a falta de relevância social dos conteúdos curriculares. Diante dessas exigências e face à gravidade dos acontecimentos protagonizados pelos estudantes, foram feitas algumas concessões à demanda estudantil. Estas pressões demarcaram uma série de iniciativas de mudanças nas universidades europeias que incluem tanto modificações orçamentárias, curriculares e de estrutura, como de funcionamento acadêmico. Daí seguiu-se o recurso à interdisciplina como um dos elementos de mudança organizacional e no tratamento metodológico na elaboração científica, bem como no ensino. (FOLLARI, 1994, p. 129-130)

Não por acaso a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Ministério da Educação francês promoveram o seminário “Interdisciplinaridade e Universidade” no ano de 1970 no qual Jean Piaget expôs o seguinte argumento:

Não temos mais que dividir a realidade em compartimentos impermeáveis ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário, vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns. (PIAGET apud SANTOMÉ, 1998, p. 50)

Santomé (1998, p. 70), sintetiza as diferenciações clássicas elaboradas por Piaget acerca dos níveis de colaboração e integração entre disciplinas, a saber: a) *Multidisciplinaridade* como nível inferior de integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. B) *Interdisciplinaridade* é um segundo nível de associação entre as disciplinas. Aqui a

⁸⁸ Tratei destas questões com mais detalhe no terceiro capítulo da parte I desta tese. Ver também Cambi (1999).

cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, etc). c) *Transdisciplinaridade* é a etapa superior de integração. Neste nível constrói-se um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas.

“Para Jean Piaget, a finalidade da pesquisa interdisciplinar é tentar uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem de recombinações construtivas.” (SANTOMÉ, 1998, p. 70). Piaget, portanto, tornou-se um dos primeiros e principais formuladores do esforço por constituir uma perspectiva interdisciplinar na ciência e nos processos pedagógicos destacando-se, inclusive, nos seminários promovidos pelos governos da Europa Ocidental, bem como em seu trabalho na UNESCO.

Santomé (1998, p.110-111), na trilha das formulações piagetianas e da escola nova, levantou alguns problemas relativos ao modelo disciplinar de organização do currículo. Segundo ele,

1. No currículo disciplinar presta-se pouca atenção ao interesses dos estudantes.
2. Isola-se o conhecimento e prioriza-se a memorização e não a relação entre os conhecimentos.
3. O principal recurso didático é o livro didático, o que é reforçado pelo mercado editorial produzindo livros em grande escala sem observar as especificidades das regiões. Os professores ao se limitarem a este recurso ficam carentes de autonomia, sem poder de decisão e sem controle.
4. “O currículo quebra-cabeça obstaculiza ou não estimula, com grande frequência, as perguntas mais vitais, pois as mesmas não podem ser confinadas dentro dos limites das áreas disciplinares”. (SANTOMÉ, 1998, p. 110)
5. Este tipo de currículo inibe as relações pessoais entre professores e alunos porque a “irrealidade” e as dificuldades de muitos conteúdos trabalhados impedem os estudantes de buscarem maiores esclarecimentos.
6. A organização do tempo escolar com base nas aulas de 45 ou 50 minutos, de disciplinas diferentes e independentes geram, frequentemente, dificuldades de aprendizagem.
7. O currículo por disciplinas costuma ser incapaz de atender aos problemas ou questões mais práticas, vitais e interdisciplinares como a educação sexual, meio ambiente, paz, etc.

8. Os alunos não captam as ligações entre as diferentes disciplinas.
9. É um currículo inflexível na organização do tempo, do espaço e dos recursos humanos prejudicando atividades como visitas, excursões, saídas fora da sala de aula, seminários de maior duração.
10. A estrutura de disciplina “desanima, não incentiva iniciativas dos estudantes para o estudo nem a pesquisa autônoma. Não estimula a atividade crítica nem a curiosidade intelectual.” (SANTOMÉ, 1998, p. 111)

Como solução para os problemas levantados, o referido autor propõe a elaboração de um currículo integrado de base interdisciplinar. Seu argumento é o de que este modelo é uma tentativa de efetivar uma compreensão global do conhecimento e de promover a interdisciplinaridade sem que as estruturas de cada área do saber sejam necessariamente afetadas por outras áreas.

Santomé (1998) argumenta que uma das razões para defender currículos integrados é a sua possibilidade de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos em direção ao desenvolvimento de destrezas como observação, comunicação, dedução, mediação, classificação e outros como organizar a informação, tomar decisões, sintetizar, avaliar. Ele conclui afirmando: “Os defensores de uma filosofia curricular que ressalte os processos exigem também, para sua legitimação, que ela se baseie no lema de **“aprender a aprender.”** (SANTOMÉ, 1998, p. 116. Grifos meus)

Apoiando-se no pensamento de Dewey, de Piaget e de Kilpatrick, Santomé (1998) destaca a importância da experiência, do interesse e da atividade do sujeito como elementos fundamentais da sua proposição de currículo integrado. Nas palavras deste educador:

Um sistema de ensino desvinculado da realidade ou que a apresenta de um modo tão fragmentado aos estudantes, tornando-a praticamente irreconhecível, não serve para estimular o **interesse**, que é o verdadeiro motor da **atividade construtiva**. Por isso, um dos argumentos utilizados para não apresentar o conhecimento de forma disciplinar aos alunos é o distanciamento existente entre tal forma de organização e o **mundo experiencial** da infância. (SANTOMÉ, 1998, p. 115) (grifos meus)

Como se pode notar, a lógica da argumentação de Santomé é bastante influenciada pelas teorias do escolanovismo e seu lema “aprender a aprender”. Uma questão bastante recorrente na pedagogia escolanovista diz respeito ao problema do *interesse*. Indubitavelmente, o interesse efetivo do estudante pelo conhecimento, pela

atividade proposta é muito importante para o processo de assimilação do saber e deve ser levado em conta, embora esta questão possa ser vista por outro ângulo.

Saviani (2005, p. 82), ao tratar do problema da relação entre interesse do estudante e assimilação do conhecimento, questiona: “quais são os interesses dos alunos? De que aluno se está falando, do aluno empírico ou do aluno concreto?” Essas perguntas são essenciais, pois dá outro rumo ao debate. O sentido de concreto utilizado pelo professor Dermeval Saviani é de base marxista, isto é, como síntese de múltiplas relações sociais. Portanto, não se trata de algo puramente empírico e observável. Mas para se chegar ao concreto, é necessário superar o empírico por meio das abstrações, das teorizações. Deste modo, o aluno empírico é o imediatamente observável e que tem seus desejos e aspirações correspondentes à sua condição empírica imediata. Mas estes desejos e aspirações não dizem respeito necessariamente a seus reais interesses porque,

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar, são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes. (SAVIANI, 2005, p. 82)

O professor, independente de qual seja sua concepção teórica, ao exercer sua atividade, lida com o aluno concreto. A concreticidade do aluno não se enquadra em modelos, ela é a expressão das relações sociais que não são apenas empíricas, tampouco restritas às vivências cotidianas do indivíduo. Estas relações são produzidas e postas na universalidade do modo de produção da vida material e espiritual da sociedade influenciando o pensar e o agir dos indivíduos, mesmo que eles não saibam as origens, funções e desdobramentos destas relações. Explicando melhor, o indivíduo pode passar a vida inteira sendo explorado em seu trabalho, ou contemplar, por meio da fé, as maravilhas ou castigos que algum Deus fez em sua vida sem jamais compreender as raízes históricas e ontológicas desse seu comportamento empírico/cotidiano.

Retornando às reflexões de Jurjo Torres Santomé acerca dos problemas e possíveis soluções da organização do currículo, esse autor entende que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. “O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um

dos vocábulos mais freqüentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da histórica da humanidade.” (SANTOMÉ, 1998, p. 45)

Coerente com a agenda da educação da UNESCO e do Banco Mundial, as formulações pedagógicas de Santomé corroboram um ideal e prática de formação humana voltada à adaptação ao mundo atual, portanto ao mundo alienado e saturado pelas relações sociais de exploração e dominação. Portanto, sua proposição de interdisciplinaridade e currículo integrado não tem por objetivo a compreensão radical e crítica do real, mas a de preparar os indivíduos para a vida e a inserção competente, polivalente, conformada a uma época imprevisível.

As propostas interdisciplinares na educação escolar tem se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espalharam-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que vêem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem. “A interdisciplina foi invocada a partir de posições críticas, chegando inclusive a fundamentar currículos diferentes e a ser parte da transformação institucional de universidades inteiras.” (FOLLARI, 1994, p. 131-132).

A crítica de Follari a esses teóricos incide, fundamentalmente, sobre o ecletismo e a falta de rigor teórico dos mesmos que fetichiza o interdisciplinar e o transforma numa espécie de panacéia científica e didática para a solução dos problemas do conhecimento e da pedagogia. Uma dessas ilusões seria a de conceber que a especificidade das ciências poderia ser superada pela unidade dialética, porquanto a realidade é única. Segundo Follari (1994, p. 133),

Ser única (o que em termos lógicos, não se opõe a sustentar que seja múltipla, variada) nunca poderia implicar que fosse analisável a partir de um discurso ao mesmo tempo único. Substituir a complexidade dos diferentes discursos científicos por alguma homogeneidade imaginária levaria a simplificar e fazer retroceder o conhecimento científico.

Outro argumento bastante utilizado é o de que a interdisciplinaridade possibilitaria a unidade teoria e prática na elaboração e socialização do conhecimento.

Esse tipo de argumento desconsidera que o problema da cisão entre teoria e prática tem relações profundas com a divisão social do trabalho.

É no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta de produção da existência humana, que se encontram os fundamentos e as possibilidades de modificações reais em relação ao problema da cisão entre teoria e prática. Portanto, é impossível mudar o lugar social da ciência e da educação, ou pelo menos transitar para essa modificação, tomando o critério gnosiológico deslocado da compreensão de que o conhecimento não é produzido e transmitido alheio aos conflitos entre as classes e grupos sociais. Utilizar a metodologia interdisciplinar no desenvolvimento das atividades científicas e educativas pode melhorar a eficácia das pesquisas e do ensino, mas isso não é decisivo para alterar radicalmente os problemas que nem a escola, nem a ciência criaram.

3.4.3 Educação escolar e o problema da interdisciplinaridade para além do “aprender a aprender”.

As abordagens empiricista e mecanicista de cunho Positivista ou Produtivista-Tecnicista cristalizaram a concepção e as políticas curriculares com base no isolamento entre as disciplinas. A lógica inerente a esta abordagem que tem na cisão entre ser e saber, entre o epistemológico e o histórico-social, configurou-se como expressão pedagógica das relações sociais de dominação que intentam impedir a compreensão do real concreto sem suas múltiplas determinações.

De acordo com Frigotto (1994), a interdisciplinaridade, entendida numa perspectiva materialista histórico-social, se apresenta como necessidade e como problema. (FRIGOTTO, 1994). A categoria da necessidade diz respeito a algo que se impõe historicamente e que é essencial ao desenvolvimento da atividade ou fenômeno. O interdisciplinar como problema impõe-se como desafio a ser decifrado.

Mas Frigotto não aceita a interdisciplinaridade como método de investigação, nem técnica didática. Para esse autor, o interdisciplinar tem sido tratado sob uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária que embaraça o desenvolvimento do conhecimento e da prática educativa. Tratar a interdisciplinaridade como um amálgama unificador de disciplinas visando uma harmonia epistemológica é uma solução superficial porque desconsidera que no interior das próprias disciplinas científicas, as teorias que as sustentam, muitas vezes, são divergentes entre si. A concepção de História, ou das

categorias da sociologia ou da geografia para um Marxista, por exemplo, é divergente da concepção de um fenomenologista ou pós-moderno. Desse modo, a simples articulação ou diálogo entre as disciplinas, desconsiderando que no interior do debate interno das mesmas há divergências de fundo, torna muito difícil, não raro impossível, a sua articulação para o desenvolvimento de um trabalho conjunto. Isso é algo que deve ser levado em consideração.

Com essa afirmação não estou defendendo que no interior dos ambientes acadêmicos ou escolares não deva existir o debate franco e aberto entre teorias divergentes ou disciplinas. Pelo contrário, a pluralidade de idéias inevitavelmente engendra divergências, as quais devem ser enfrentadas e não ocultadas em nome de uma “democracia acadêmico-epistemológica”. Isso tende ao ecletismo e a construção de ilusões em torno da inter ou transdisciplinaridade como a alternativa metodológica superadora da fragmentação do saber.

A forma clássica de organização do conteúdo na educação escolar é o modelo disciplinar. Estudam-se os conteúdos das respectivas áreas da ciência, da filosofia, das artes, da cultura corporal distribuídos em tempos diversos (as aulas), durante um determinado período letivo.

As disciplinas escolares são produtos e processos relacionados com a produção do conhecimento científico, bem como as lutas e os embates da sociedade que se expressam na forma dos conteúdos e valores a serem transmitidos. “A disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo ela pode não mais guardar relação com o saber de origem” (PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2004, p. 58).

Contudo, a despeito das disciplinas escolares muitas vezes não acompanharem ou mesmo alterarem o conhecimento original de determinada área ou ciência, isso não minimiza, tampouco invalida, a sua íntima conexão com o conhecimento que justifica a sua existência: o conhecimento científico. Os conteúdos escolares são rudimentos da ciência e deveriam ser prioridade na escola básica. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2006, p. 55). Saviani pondera ainda que só a existência do conhecimento sistematizado, dos conteúdos, não basta para a existência da escola. O conhecimento científico precisa ser

adaptado, dosado e seqüenciado para viabilizar as condições de transmissão e assimilação deste saber pelos educandos.

Quanto a divisão do conhecimento em disciplinas, a Pedagogia Histórico-Crítica entende ser esse o aspecto que corresponde ao momento analítico do processo de estudo para a compreensão da realidade pelos escolares. Da mesma forma que na ciência é preciso identificar se a especialização do conhecimento é uma necessidade para o desenvolvimento do saber científico ou oriunda da divisão social do trabalho para a manutenção das relações sociais de dominação, na educação escolar a recíproca é verdadeira. Portanto,

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2005, p. 146)

Antes de tratar interdisciplinarmente as disciplinas, trata-se de concebê-las como totalidade histórica e dialética procurando elaborar uma visão sintética do conhecimento e da realidade. Por esse ângulo, a disciplinarização do conhecimento não se apresenta como um mal em si, uma “patologia” epistemológica ou pedagógica que deve ser “curada” com trabalhos em equipe ou em parceria.

Os obstáculos para o desenvolvimento de novas formas de lidar com o conhecimento são bastante difíceis posto que a solução dessa problemática, como procurei demonstrar, não se resume ao epistemológico e ao pedagógico, mas sim a própria organização da vida social como um todo.

Reconheço que nas proposições da Licenciatura em Educação do Campo há uma verdadeira intenção em superar as formas alienadas de formação humana e de professores. Reconheço também que muitas das tentativas de construção de métodos interdisciplinares na organização curricular são expressões das legítimas tentativas de superação da cisão teoria e prática, bem como de se fazer operar e compreender a produção do conhecimento numa perspectiva de interrelação entre as disciplinas. Todavia, os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base as proposições de licenciatura em Educação do campo, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista o que faz dessa experiência uma continuidade com as perspectivas

majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”, e não uma ruptura com as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo investiguei o escolanovismo e o relativismo como teorias que têm subsidiado as proposições hegemônicas das políticas oficiais de formação de professores no Brasil demarcando um processo de esvaziamento intelectual e político de grandes proporções. A força dessas abordagens conservadoras travestidas de progressistas tem se espalhado e seduzido setores dos movimentos sociais, da intelectualidade ligada às lutas sociais, das direções políticas e sindicais.

A hegemonia relativista e escolanovista se expressa, em termos de teoria educacional, nas pedagogias mais difundidas e reputadas como as que melhores respondem ao momento histórico vivido pela humanidade o qual, segundo suas interpretações, é marcado pela diversidade, pela multirreferencialidade, pela necessidade do desenvolvimento sustentável, pela valorização do conhecimento local e subjetivista. A intelligentsia burguesa e a intelectualidade pós-moderna dita de esquerda, reiteradamente, reforçam a ideologia do fim das metanarrativas e do esgotamento da luta de classes.

Em contraposição a essas perspectivas, defendi a tese da necessidade da apropriação da categoria universalidade como resposta ao falso dilema levantado pelos relativistas de que o princípio da universalidade do gênero humano e da cultura apresenta caráter etnocêntrico, neutro e dominador. Demonstrei que a universalidade, numa perspectiva marxista, não tem relação alguma com a visão positivista, capitalista e lógico-formal criticada pelas análises relativistas culturais e epistemológicas. Ao contrário, a universalidade, a partir dos autores e teorias as quais me vali, é uma categoria científico-filosófica e um princípio axiológico de profundo comprometimento com as singularidades. A universalidade, em sua dimensão dialética, é uma chave para a compreensão das especificidades. Dessa forma, mesmo com os limites e possibilidades da sociabilidade do capital, infiro que quanto mais os indivíduos se apropriarem da produção universal do gênero humano, tanto mais reconhecerão a diversidade e as singularidades no interior das relações sociais da genericidade humana porque o universal só tem sentido quando articulado ao singular pela mediação do particular, como analisei na primeira parte deste trabalho.

Rojas (2008) ao descrever a personalidade do intelectual e militante socialista Peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), expressou de forma lapidar o sentido da

universalidade revolucionária usando as seguintes palavras: “Mariátegui tinha o rosto impecavelmente andino, uma cabeça universal e um coração suficientemente grande para se colocar ao lado dos operários, dos camponeses, dos indígenas com outras línguas e culturas, dos condenados da terra, dos sem-terra de todo o mundo.” (ROJAS, 2008, p. 9).

No âmbito educacional, as proposições da ONU/UNESCO/UNICEF, Banco Mundial e os suportes de teorias pedagógicas a-críticas têm divulgado o discurso da valorização das diferenças, da diversidade, da cotidianidade na educação escolar. Essas formulações se encontram com as proposições elaboradas por amplos setores da “esquerda pedagógica” que, consciente ou inconscientemente, concebem o ensino da ciência como pensamento etnocêntrico e a educação escolar como mais um espaço, dentre tantos outros, para a formação humana.

A emergência das proposições acerca da necessidade da educação do campo surgiu, justamente, nesse período de hegemonia das teorias relativistas no ambiente universitário, nas Organizações Não-Governamentais, em setores político-partidários, no movimento sindical e nos chamados novos movimentos sociais. Esse fato deve ser entendido em articulação com o contexto da própria trajetória dos movimentos de lutas sociais no Brasil no século XX. As primeiras organizações da classe trabalhadora com base no ideário anarquista, passando à fase vanguardista dos anos 1922 a meados dos anos 1970, chegando ao basismo das décadas de 1970 e 1980 e, na atualidade, na sua fase institucional defensiva, demonstram um constante recuo teórico e prático dos organismos da classe trabalhadora no Brasil em face às duras ofensivas do capital. É importante deixar claro que esse recuo não pode ser compreendido como algo relacionado à individualidade ou as opções pessoais dos sujeitos dirigentes. Mas deve ser compreendido nas contraditórias relações do complexo território da luta de classes.

No campo, nas décadas de 1980 e 1990, a organização e os enfrentamentos ao latifúndio recrudesceram e ganharam grandes proporções. A atuação dos movimentos de lutas sociais, em especial o MST, colocou na agenda da reforma agrária a questão da educação escolar. A emergência de um movimento em defesa de uma educação específica para os trabalhadores rurais ganhou corpo em um momento bastante intenso de lutas sociais no meio rural cuja resposta institucional do capital foi a formulação e divulgação de políticas focalizadas nas chamadas minorias: camponeses, povos indígenas, quilombolas, etc. A experiência piloto da Licenciatura em Educação é uma dessas reivindicações atendidas pelo Estado.

No referido curso busca-se formar um professor capaz de desenvolver o trabalho educativo específico no meio rural, sendo a formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento uma possível alternativa de enfrentamento tanto da escassez de professores no campo, quanto na busca pela alteração da organização da escola e da fragmentação do conhecimento. Diante dessa proposição, afirmei que organizar o currículo com base na interdisciplinaridade, tendo a Filosofia do Sujeito e o escolanovismo como orientação teórica, não configurava uma transição para uma formação mais rica e crítica. Entendo que não vivemos a crise da ciência, mas sim a crise estrutural do capital a qual se reflete na ciência e na sua lógica majoritária: a lógica formal. Essa, por sua vez, tem estruturado as tendências epistemológicas de cunho idealista, em especial as relativistas, tornando-se um marco na formação de professores desde o final do século XX e início desse século. Portanto, seriam necessárias alternativas, para além da filosofia do sujeito e dos métodos novos e tradicionais, para lidar com esse problema.

Enfrentar a força das pedagogias reacionárias orientadoras da formação de professores e da educação em geral exige a construção de pedagogias revolucionárias que combatam e desenvolvam proposições e experiências tanto nos aspectos dos fundamentos teóricos quanto do que fazer em educação no sentido da transição à Emancipação Humana. Um dos exercícios exigidos nesse processo é a realização de análises críticas de experiências oriundas de alguns movimentos de lutas sociais que, espera-se, objetivam a superação das relações sociais de dominação e exploração. Com essa intenção analisei os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da Licenciatura em Educação do Campo e questioneei se o campo tem um grau de especificidade tal que requeira uma licenciatura específica para atuação naquelas localidades. A conclusão a que cheguei é negativa, o que não implica a necessidade de envidar esforços constantes em relação à formação de professores e de outros profissionais oriundos da classe trabalhadora no campo ou cidade.

Reitero a necessidade de pensar a diferenciação entre a luta política pela conquista de direitos e a criação de modalidades específicas de educação para cada demanda social ou cultural. Nas cidades também existem especificidades: a cidade grande é diferente das pequenas; a favela tem suas especificidades em relação aos bairros de classe média.

Bogo⁸⁹ (2010) chama a atenção ao fato de que os direitos conquistados pelos trabalhadores, em termos de educação, têm se materializado por meio de licenciaturas ou de escolas de formação geral com pouca ou nenhuma estrutura: sem biblioteca, sem equipamentos, sem espaço adequado para o desenvolvimento do trabalho educativo. Em seu entendimento, essas conquistas não respondem, à altura, as mudanças estruturais na agricultura que vem ocorrendo de forma acelerada e que suplantou o lento e melancólico estilo de trabalho camponês. Segundo esse autor, os movimentos valorizam a educação “enquanto ‘direito’ (alfabetizar, escolarizar, licenciar) os capitalistas as vêem como instrumentos (*órganon*), no sentido de órgão, que faz funcionar algo maior que ele, o projeto político econômico do agronegócio, com a força de trabalho especializada para cada atividade (BOGO, 2010, p. 16). A conclusão do autor é a de que os movimentos de lutas sociais deveriam despender mais esforços reivindicando uma escola no campo de caráter politécnico⁹⁰, nos termos formulados por Marx e desenvolvido por educadores contemporâneos como Frigoto (2006, 2008) e Machado (2006). Essa escola deveria ser de caráter agroecológico, combatente e construtora de alternativas à lógica de produção burguesa a qual se expressa na insustentável e destrutiva perspectiva do agronegócio.

A proposição de uma escola “politécnica-agroecológica” no campo não se identifica com as ilusórias formulações do ideário do desenvolvimento sustentável. O foco da educação escolar estaria em fazer com que os camponeses se apropriassem das mais avançadas objetivações científicas a fim de contribuir com a alteração do modelo hegemônico de produção, que só será transformado em suas raízes com a organização da classe em direção à superação do modo do capital organizar a vida.

Todas as análises e perspectivas acerca das transformações da escola passam, necessariamente, pela formação do professor, e os debates têm sido acirrados. Uma proposição⁹¹ que mereceria uma atenção maior dos educadores foi formulada por Dermeval Saviani, no início dos anos 1980, nos seguintes termos: formar o professor e

⁸⁹ Importante registrar que Ademar Bogo é escritor e integrante da Coordenação Nacional do MST.

⁹⁰ Formação politécnica, portanto, implica em vinculação da educação com a produção social: apropriação pelo educando – em nível teórico e prático – dos fundamentos das ciências contemporâneas, dos princípios gerais das técnicas e das tecnologias, das particularidades dos métodos tecnológicos, dos princípios da organização da cooperação social, dos fundamentos sociais e éticos do trabalho na sociedade. Portanto, integra-se ao conceito de escola unitária, ou traduz, no plano pedagógico, o que a escola unitária estabelece no plano organizacional. (MACHADO, 2006, p.41)

⁹¹ Não é objetivo dessa tese apresentar proposições para a formação de professores. São necessários outros estudos e desenvolvimento de experiências que dêem conta de tão grandiosa tarefa.

o especialista conjugados no educador (SAVIANI, 1982). Essa afirmação é uma possibilidade de superação da formação fragmentada em especialidades, bem como das argumentações relativistas/escolanovistas da teoria do professor reflexivo-pesquisador na formação pedagógica atual. Isso implica atentar a algumas questões:

- 1 A formação para a licenciatura é diferente do bacharelado. Ensino é diferente de pesquisa. Essa afirmação, em nenhum sentido, se configura na defesa da divisão alienada do trabalho na sociedade capitalista, na qual o bacharel é o que pensa e o licenciado o que executa. Tampouco que na formação do licenciando a pesquisa não se fará presente. Ao contrário, o desenvolvimento do trabalho educativo deve estar ancorado por uma consistente base teórica e um espírito problematizador da realidade concreta.
- 2 A formação do educador demanda tanto o conhecimento específico pedagógico quanto os conhecimentos específicos das ciências que são trabalhadas na formação dos indivíduos na educação escolar. Nesse sentido, de acordo com Saviani (1982), nos primeiros anos de formação do educador, todos os licenciandos estudariam, indistintamente da especialização a qual queiram se aprofundar, a educação. Assim, aprofundar-se-ia estudos acerca da realidade educacional brasileira, sua história, a política, o financiamento, avançando para as questões dos fundamentos sócio-filosóficos do educar. Esse seria o momento de preparação do professor, de busca da superação do equivocado entendimento de que o professor de matéria “x” é mais importante do que da disciplina “y” e perceber o conhecimento como uma totalidade, não apenas como interdisciplinaridade. Passado esse momento os licenciandos aprofundar-se-iam na especialidade que optaram quando do processo seletivo (a formação do especialista).

É sabido que a transição pedagógica a um novo patamar de compreensão e atuação na prática educativa não será fruto, tão somente, da teoria pedagógica. A intermediação entre *o que é* e *o que poderá ser* necessita tanto do momento da prática e das experiências concretas, quanto da paciente e não tão imediata reflexão filosófica e científica da realidade.

Em tempos de relativismo, irracionalismo, desvalorização da teoria enraizada na realidade objetiva, a formação de professores proposta pelos que defendem a superação das relações sociais de dominação não podem tornar-se refém das proposições hegemônicas de caráter escolanovista/relativista. Realmente, nenhuma experiência

pedagógica que demanda recursos estatais estará imune às exigências dos que controlam a direção política e os cofres públicos. A trajetória do Movimento por Uma educação do Campo, em termos de teoria pedagógica, tem apresentado uma grande simpatia por pedagogias que minimizam a relevância e a necessidade da transmissão e apropriação do conhecimento científico na educação escolar e não-escolar. Avançar na crítica, estudo e debates dessas questões é uma tarefa necessária para o desenvolvimento de experiências educacionais produtivas e exitosas para as lutas da classe trabalhadora no campo e cidade.

REFERÊNCIAS

- A VERDADE. Revista teórica da quarta Internacional. N. 66. São Paulo: Ateliê do Livro, 2009.
- ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento territorial rural e capital social. In: SABORIN; E., TEIXEIRA, O. (Orgs.). **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: UFPB/CIRAD/EMBRAPA, 2002, p. 113-128.
- ALMEIDA, Z. N. **A Escola Família Agrícola de Correntina: limites e possibilidades para uma formação humana omnilateral**. Monografia (graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus X. Teixeira de Freitas - BA, 2009.
- AMIN, S. VERGOPOULOS, K. **A questão agrária e o capitalismo**. SP: Paz e Terra, 1977.
- ANDERY, M. A. P. A. et all.. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.
- ARAUJO, S. R. M. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2005
- ARAUJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador-BA, 2007.
- ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções”**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARRIGI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G.(org) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991
- ARROYO, M. G. Prefácio. In: Kolling, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo (livro 1)**. Brasília: UNB, 1999.
- ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais**. In Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org
- BARATA, M.. O Marxismo e a questão da cultura. In: TROTSKY, L. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1969.

- BARRETO, M. O. C. *A agenda da educação para a América Latina e seus nexos com os pressupostos político-pedagógicos da Educação para a convivência com o Semiárido*. Monografia (graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI. Irecê- BA, 2010.
- BEHRING, E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOGO, A. **Identidade e Luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008
- BOGO, A. **A escola do campo em busca do campo para ser escola**. (texto não-publicado), 2010..
- BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo: Zaar, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Saberes da Terra: Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2005. Não publicado.
- BRASILINO, L.. **Violência e pobreza no campo**. In *Jornal Brasil de Fato*, ano 8, n. 399, outubro, 2010.
- BRUNI, J. C. Há uma crise nas Ciências Sociais? In MARQUES, Neto, J. C. e LAHUERTA, M. (orgs). **O pensamento em crise e as artimanhas do poder**. São Paulo: Ed Unesp, 1988.
- CADERNO MULTIDISCIPLINAR. **Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no Semiárido**. V. 1 – Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, 2007.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIM, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Por uma Educação básica do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3)
- CALDART, R. **Sobre Educação do Campo**. In SANTOS, Clarice Aparecida (org). **Por uma educação do campo – Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado) – PPGE/CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CANIELLO, M. TONNEAU, J-P. A pedagogia da Universidade Camponesa. In Caderno Multidisciplinar. In **CADERNO MULTIDISCIPLINAR. Educação e contexto do semi-árido brasileiro. V.1.**Juazeiro: Selo editoria RESAB, 2006.

CHASIN, J. **A superação do liberalismo.** S/D (texto não publicado).

CLARK, G. **A Pré-História.** Rio de Janeiro: Zaar editores, 1962.

CARVALHO, L. D. **A emergência da lógica da “convivência com o Semi-Árido” e a construção de uma Nova Territorialidade.** In: RESAB. Secretaria Executiva. Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, 2004..

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CONSELHO PLENO. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) **Resolução nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002. Disponível em [HTTP://mec.gov.br](http://mec.gov.br)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução nº07/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010.

CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo:** Brasil 2009. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

D’AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador- BA, 2009.

DELGADO, G. C. **Questão agrária no Brasil:** perspectiva histórica e configuração atual. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004.

DELLA FONTE, S.S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana.** Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DELLA FONTE, S. S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. IN DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DERISSO, J. L.. **Construtivismo, pós modernidade e decadência ideológica.** In MARTINS, L. M.. DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIOP, M. África: socialismo ou barbárie. In: **A Verdade. Revista teórica da Quarta Internacional.** N. 47. São Paulo: Ateliê do livro, 2006.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** In: Cadernos Cedes. Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em www.scielo.br.

DUARTE, N. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas: autores associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: autores associados, 2006.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana.** Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

EAGLETON, T. **De onde vêm os pós-modernistas?** In WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs) **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.

EIDT, N. M. **A Educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura:** a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A Dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular: 2004.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

EVANGELISTA, J. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FERNANADES, B. M.; MOLINA, M. C.. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês. In: SANTOS, C. A. **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

FOLLADORI, G. **Sustentabilidade ambiental y contradiciones sociales**. In: Revista Ambiente e Sociedade. Campina-SP, n. 5, julho/dezembro, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>.

FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1994. (97 - 110)

FOLLARI, R. Interdisciplina e Dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1994. (127 – 141)

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando caminhos de sua construção. In CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, G. **O ensino médio universalizado e de qualidade não interessa política e economicamente à burguesia brasileira**. In: Educação Básica de nível médio nas

áreas de reforma agrária. Boletim da educação – edição especial. Número 11. São Paulo: MST, 2006

FRIGOTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe.** Mimeo – texto produzido como trabalho encomendado pelo GT Trabalho-educação discutido na 31ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) em Caxambu-MG no período de 19 a 22 de outubro de 2008.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Nacional, 1989

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920 – 1940).** 2006. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade São Francisco, 2006.

GARZON, L. F. N. Soberania empresarial versus soberania social: conflitos pela água no Brasil. In: CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo: Brasil 2009.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

GERMANI, G.; OLALDE, A. R.; OLIVEIRA, G. G.; CAVALHO, E. A implantação dos programas orientados pelo modelo de reforma agrária de mercado no estado da Bahia. In: SAUER, S.; PEREIRA, J. M. M. **Capturando a Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GLASS, V. **Impactos da cadeia produtiva da cana.** In: CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo: Brasil 2009.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

GORGEM, F. S.. **Análise do Censo Agropecuário de 2006.** Disponível em www.ecodebate.com.br. 2009

GORENDER, J. **O Escravidão colonial.** São Paulo: Tica, 1978.

GRAZIANO da SILVA, J. **A nova dinâmica da Agricultura Brasileira.** Campinas-SP: UNICAMP. IE, 1996.

GRAZIANO da SILVA, J. **Os impactos da tecnologia da informação sobre a agricultura.** Revista de Economia e Sociologia Rural. Brasília, out/dez, 1995.

GUIMARÃES, J.. As culturas brasileiras da participação popular. Disponível em: http://www.mujeresdelsur.org.uy/agenda_pos/pdf/1a_edicao/juarez_guimaraes_port.pdf, 2003

GUTIERREZ, G.. Práxis de libertação e fé Cristã. In: GUTIERREZ, G. (Org.). **Teologia da Libertação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

HOBSBAWN, E. **A era dos Impérios: 1875-1914.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX - 1914 – 1991.** São Paulo: Cia da Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. **Ecos da Marselhesa: dois séculos revêem a Revolução Francesa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBBSAWN, E. **Sobre História**. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

HUISMAN, D. **História do existencialismo**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

IANNI, O. **Imperialismo e Cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. **Declaração final (versão preliminar)**. Luziânia, 2004. Disponível em www.slideshare.net/Escolas/declaracion-iiconferenciaeducacaocampo

ILYENKOV, E. V. **LENINist Dialectics and the Metaphysics of positivism: reflections on V.I LENIN's book, "materialism an Empirio-Criticism**. Londres, Inglaterra: New Park Publications, 1982.

INCRA; MEC; PRONERA; INEP. **Pesquisa Nacional da Educação na reforma Agrária (PNERA) – Nordeste – Bahia**. Brasília-DF: 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004**. Rio De Janeiro, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário de 2006**
Disponível: www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm. 2006

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766&id_pagina=1. 2010.

IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Edição Especial: 1995-2005. Brasília, 2006.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros ensaios**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1994.

JESUS, S. M. S. A.; MENEZES, M. A.; SOUZA, G. R. Os princípios teóricos da proposta curricular do curso de licenciatura em educação do campo: UFS e UNB. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, 2010.

JIMENEZ, S. V.; MAIA, O.. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S.V.; RABELO, J. **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História**. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Coleção Proposta Universitária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: edições melhoramentos, 1967.

KOBIYAMA, M. et all. **Prevenção de Desastres Naturais: conceitos básicos**. Curitiba: Ed.Organic Trading, 2006.

Kolling, E. NÉRY, I. MOLINA, M C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo (livro 1)**. Brasília: UNB, 1999.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da Ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo, 1989

KRUG, A.; AZEVEDO, J. C. Século XXI: qual conhecimento? Qual Currículo. In: Silva, Luiz Heron. **Século XXI: qual conhecimento? Qual Currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KUENZER, A. **Competências: conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm, acesso Agosto de 2007.

KÜSTER, A.; MATTOS, B.. **Educação no contexto do Semi-Árido Brasileiro**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2ª ed, 2007.

LEAKEY, R. E. **A evolução da Humanidade**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Círculo do Livro S. A.; Brasília: Universidade de Brasília, 1981

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. In www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.hsp?key=3463. 2005.

LENIN, V. I. **Sobre Educação**. Vol 1. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LENIN, V. I. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos: novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

LENIN, V. I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global Editora, 1982.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LENIN, V. I. **Materialismo e Empiriocriticismo**. Moscou: Edições Progresso. Portugal: edições Avante, 1983.

- LENIN, V. I. **Aliança da classe operária e do campesinato**. Moscou: Edições Progresso, 1984.
- LENIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: alfa-ômega, 1986.
- LEONTIEV, A. **Linguagem e razão humana**. Lisboa: editorial Presença, 1972.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LESSA, S. **Mundo dos homens - Trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LOPEZ, J. R. **História do Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: 1969.
- LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LUCENA, M. F. **Mulheres da terra: um estudo sobre saúde e gênero na área rural de Pernambuco**. 2002. 450. Tese (Doutorado em Sociologia)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.
- LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Mimeo - 1968. Disponível em www.arquivomarxistanainternet.org.br
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista: sobre a categoria da Particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LUKÁCS, G. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: PAULO NETO, José. **Lukács**. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção grandes cientistas sociais).
- LUZURIAGA, L. **La educacion nueva**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1961
- MACHADO, L. **Concepção de escola, de escola unitária e de politecnia**. In Educação básica de nível médio nas escolas de reforma agrária. Boletim da educação – edição especial. Número 11. São Paulo: MST, 2006.
- MARKUS, G. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974 a
- MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. São Paulo: Paz e Terra, 1974b.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008.** Araraquara, 2011

MARTINS, J. S. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. IN RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o Semi-árido: reflexões teórico-práticas.** Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: enfoque vigotskiano.** Campina,SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M. DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Elementos fundamentais para La crítica de La Economía Política (Grundrisse).** México: Siglo Veintuno Editores, 1986.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. Cartas a Kugelmann.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARX K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998

MARX, K. **A miséria da filosofia – resposta à filosofia da miséria de Proudhon.** São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004 a

MARX, K. **O Capital.** Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b .

MARX, K. **Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** In MARX, Karl. **A Questão Judaica.** São Paulo: Centauro, 2005.

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

MARX, K.; ENGELS, Friederich. O manifesto o Partido Comunista. In. **O programa da Revolução.** Brasília: Nova Palavra, 2008.

MDA/SDT. **Encontro Nacional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial com a Rede Nacional de Colaboradores, Consultores Territoriais e Entidades Parceiras.** Brasília, 16 a 17 fev. 2006. Texto não publicado.

MENDONÇA, S. R.de. A classe dominante agrária: natureza e comportamento – 1964-1990. In. STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil – vol. 5.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O Século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Ministério da Educação (MEC); Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n. 1 – 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

Ministério da Educação (MEC); Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Departamento de Educação para a Diversidade de Cidadania; Coordenação Geral de Educação do Campo. **Proposta de um plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo. Brasília, junho de 2006**. Não publicado

Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Panorama da educação no campo**. Brasília: Junho, 2006

Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE). **Reexame do Parecer CNE/CBE n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Brasília, 2008. Não publicado.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Coordenação-geral de Educação do Campo. (MEC). **consulta ao CNE acerca de implantação de curso de licenciatura em Educação do Campo, no sistema universitário brasileiro, com vistas à formação de docentes que atuem na educação básica, em escolas do campo**. Brasília, 2009.

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Agricultura familiar no Brasil e o Censo Agropecuário de 2006**. Brasília, 2009. Disponível em www.mda.gov.br.

MONARCHA, C. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, F. O. C. **Educação Rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social**. Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, M. C. M. **Iluminismo Às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. RJ: DP&A, 2003.

MOREIRA, R. C. **Controle da terra, posse da água e acumulação de capital no Semi-Árido baiano: uma abordagem institucional histórica**. Dissertação (Mestrado em Análise Regional) Universidade Salvador. Programa de Pós-Graduação em Análise Regional. Salvador, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

MST. **Dossiê MST Escola – documentos e Estudos 1990 – 2001**. São Paulo: Iterra, 2005.

MST. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária**. Documento final do 1º seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia/GO, 2006. (mimeo)

NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E M.; FORSTER, J. B. (org) **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.

OLIVEIRA, A. U. A MP 458 e a contra-reforma agrária na Amazônia. In: CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo: Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

OLIVEIRA, F. de. **Elegia para uma re(li)gião. Sudene, Nordeste. Planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2008. Disponível em <http://dspace.c3sl.ufpr.br>

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAGE, J A. Caos no Campo. In STEDILE, J. P. (org) **A questão Agrária no Brasil. Vol 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1945 – 1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. RJ: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, J. M. M.. Neoliberalismo, políticas de terra e reforma agrária de mercado na América Latina. In: SAUER, S.; PEREIRA, J. M. M. **Capturando a Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PERRENOUD, P. **Ofício de Aluno e sentido do trabalho escolar**. Lisboa: Porto Editora, 1995

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 a.

PERRENOUD, P. **A arte de construir competências**. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2901316/Construindo-competencias>. 2000 b.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E.B.; MENEGAZZO, M. C. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação.** N. 27. Set/out/nov/dez., 2004.

PIAGET, J. Problemas generales de La investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. In PIAGET, J. MACKENZIE, W.J.M. et all. **Tendências de La investigación en las ciências sociales.** Madri: Alianza-UNESCO, 1979.

PINEAU, G. **Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência.** In I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 03 a 05 de Nov, 1999.

PLASSAT, X. Trabalho escravo: 25 anos de denúncia e fiscalização. In: CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo: Brasil 2009.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

POLANYI, M. **The Tacit Dimension.** Anchor Books, Garden City, USA, 1967.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; ALENTAJANO, P. R. R. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In CPT – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no campo: Brasil 2009.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: www.cptnacional.org.br

PRADO JR, C.. **A questão agrária no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

REIS, E. dos S. **Educação do campo e Desenvolvimento Rural Sustentável: avaliação de uma prática educativa.** Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2004.

RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas.** Juazeiro: 2004.

RESENDE, M. MENDONÇA, M. L. A contra-reforma agrária no Brasil. In **Revista de Formação por Alternância.** . Brasília: União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2009. V. 4 n. 2

REY, B. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RIBEIRO, M. **Contradições na relação trabalho-educação no campo: a Pedagogia da Alternância.** In Trabalho e Educação. Vol 17, n. 2, Mai/ago: Belo Horizonte, MG, 2008.

RIDENTI, M.. **O romantismo revolucionário da Ação Popular: do cristianismo ao maoísmo.** 1998. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/lasa98/Ridenti.pdf>.

RIDENTI, M. Trabalho, sociedade e os ciclos na história da esquerda brasileira. In: ARAÚJO, S. M. de, BRIDI, M. A., FERRAZ, M. (Orgs.). **O sindicalismo equilibrista, entre o continuísmo e as novas práticas.** Curitiba: UFPR/SCHLA, 2006.

RIDENTI, M.; ANTUNES, R. Operários e estudantes contra a Ditadura: 1968 no Brasil. In: **Mediações**, v. 12, n. 2, p. 78-89, Jul/Dez. 2007.

ROJAS, R. M. Prólogo à edição brasileira. In MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2008.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campina, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, C. E. F. **Uma escola para “formar guerreiros”**: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2004. Disponível em www.cepehu.blogspot.com

SANTOS, C. E. F. **Educar para a cidadania ou para a emancipação humana**. In *Jornal Cultura e Realidade*. N. 25, setembro, 2005.

SANTOS, C. E. F. **A formação do semiárido brasileiro**. (Texto não-publicado), 2008.

SANTOS, C. E. F.; BARRETO, M. MENDES, C. **A educação escolar no semiárido brasileiro: crítica ao princípio da convivência e do desenvolvimento sustentável na formação humana**. Relatório de Pesquisa. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e tecnologias, Campus XVI. Irecê-BA, 2010.

SANTOS, L. M. **Una epistemologia para el Marxismo**. Madrid, Espanha: Akal Editor, 1976.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, in FERRETI, C. J. et all. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Marxismo e Pedagogia**. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007 a.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (a)

SAVIANI, D. **O curso de Pedagogia e a formação de educadores.** In *Perspectiva*, v. 26, n.2, p. 641-660. Jul/dez, 2008 (b). Disponível em www.perspectiva.ufsc.br.

SCHISTEK, H.; ARAÚJO, L. **A Convivência com o Semi-Árido.** São Paulo: Peirópolis: Juazeiro-BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

SEGUNDO, M. das D. M.. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, S. SOARES, R. (orgs). **Contra o Pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas.** Fortaleza, EDUECE, 2007.

SERAC, M. Outubro de 1917 riscado da história. Dos ‘think thanks’ estadunidenses aos programas escolares franceses. In **A Verdade. Revista teórica da Quarta Internacional.** N. 56/57. São Paulo: Ateliê do Livro, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Almedina, 1974.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, R. S. R. **O comunitarismo cristão e suas influências na política brasileira – uma revisão bibliográfica sobre o comunitarismo católico no Brasil.** In *Revista Horizonte*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p.41-68, jun. 2008.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e Letras, programa de pós-graduação em educação escolar. Araraquara, SP, 2010.

SEGUNDO, M.. das D. M. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In JIMENEZ, S.; SOARES, R. et all **Contra o Pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas.** Fortaleza, EDUECE, 2007.

STÉDILE, J. P. **A luta pela reforma agrária e a produção do conhecimento.** In ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária). II Seminário Nacional: o MST e a pesquisa. Veranópolis/RS: Cadernos do ITERRA. Ano VII, nº 14, Dezembro de 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. et all. Licenciatura em Educação do Campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade, In: **Revista de Educação Popular.** v. 6, Uberlândia: UFU, 2007, p. 31-50.)

TAFFAREL, C.; SANTOS Jr, C. L. **Diretrizes curriculares para educação do campo: uma contribuição ao debate.** Texto não publicado, 2010.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2006.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista - Marília. São Paulo, 2001.

TONET, I.. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2004.

TORRES, R. M.. A produção do conhecimento para a ação transformadora. In PINTO, J. B.: TORRES, R. M.; BORDA, O. F. **A questão do conhecimento e do poder na educação popular.** Ijuí, RS: Unijuí Editora, 1988.

TRANSILO, P. R. **Contribuições à formação de professores do campo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

TROTSKY, L. **Literatura e Revolução.** Rio de Janeiro: zaar editores, 1969.

TROTSKY, L. O Programa de Transição. In: CARDONI, Edson. ZOCHI, Paulo (orgs). **O programa da revolução.** Brasília: Nova Palavra, 2008.

TURRA, J.. Apresentação. In **O PT numa encruzilhada: a questão do socialismo.** O Trabalho (caderno 9): São Paulo, 1990.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Salvador, 2007.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Licenciatura em Educação do Campo – projeto político-pedagógico.** Belo Horizonte, 2008.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Projeto pedagógico do curso licenciatura em educação do campo.** Aracaju, 2007.

UFV - Universidade Federal de Viçosa. **Ciências Agrárias no Brasil.** Viçosa: Campus Universitário, 2009. Disponível em: :www.ceunes.ufes.br/downloads.

UNB – Universidade de Brasília. **Licenciatura em Educação do Campo - 3ª turma Projeto Político-Pedagógico.** Planaltina, 2009

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

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: uma estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão - SE, 2011.

WALLERSTEIN, I. M.. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2007.

WOOD, E. M.. O que é a agenda pós-moderna? In WOOD, Ellen M.; FOSTER, John Bellamy (orgs). **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.

ZAMBERLAN, S., **Pedagogia da Alternância**. São Paulo, 1995

ZEICHNER, K.. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K.. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, 1997.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998.