

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

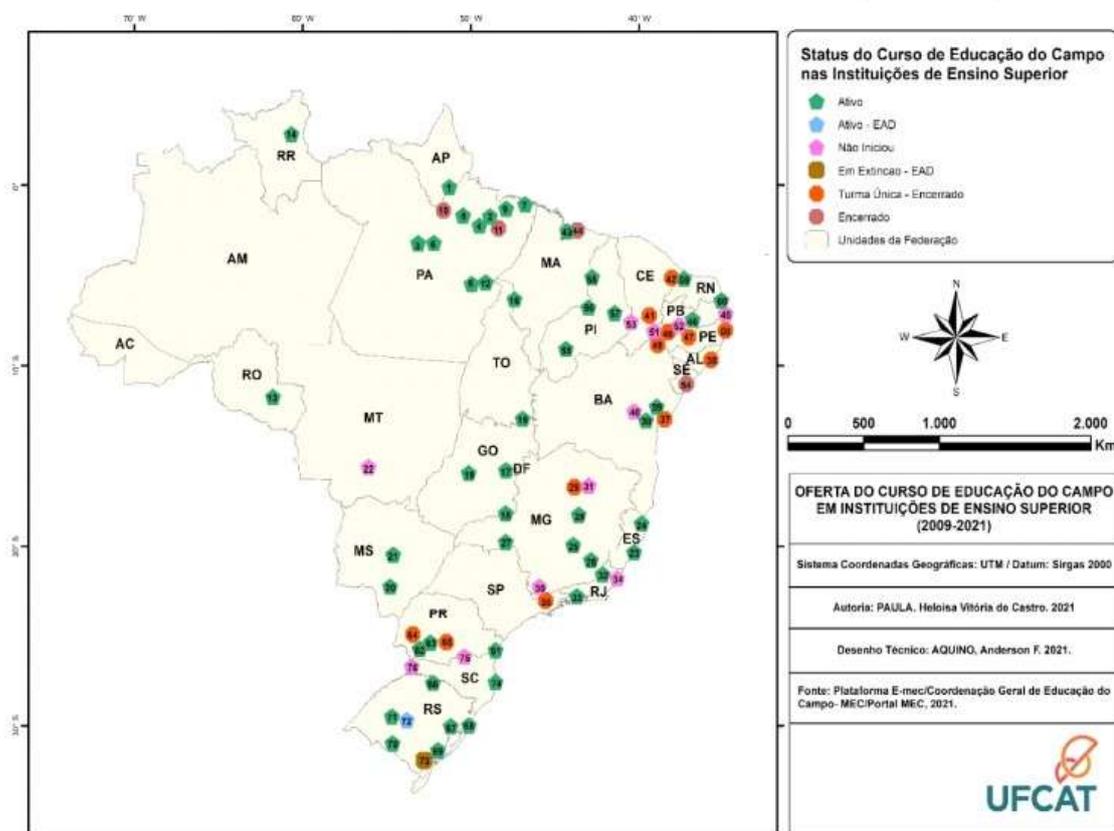
Patricia Rutz Bierhals

**A CENTRALIDADE DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoCs**

Porto Alegre

2024

Mapa 1 - Cartografia da Educação do Campo no Brasil – Status das Instituições de Ensino Superior que já foram selecionadas para ofertar o curso (2007-2021)



Autoria: PAULA, (2022)

Patricia Rutz Bierhals

**A CENTRALIDADE DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoCs**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Conceição Paludo (*in memoriam*)

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll
Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Marcia Barbosa (Reitora)

Pedro Costa (Vice-Reitor)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline Lemos da Cunha Della Libera (Diretora)

Gláucia Helena Motta Grohs (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiana de Amorim Marcello (Coordenadora)

Renata Sperrhake (Vice-Cordenadora)

CIP - Catalogação na Publicação

Bierhals, Patricia Rutz
A CENTRALIDADE DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO-LEdoCs / Patricia Rutz Bierhals. --
2023.
173 f.
Orientador: Johannes Doll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Trabalho. 2. Educação do Campo. 3. Licenciaturas
em Educação do Campo. I. Doll, Johannes, orient. II.
Título.

Patricia Rutz Bierhals

**A CENTRALIDADE DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO - LEdoCs**

Esta Tese foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela banca.

Porto Alegre, 29 de setembro de 2023.

Prof. Dr.^a Fabiana de Amorim Marcello
Coordenadora do PPG

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo (*in memoriam*)

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Ribeiro –FACED/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Isaura Isabel Conte –UNIR

Prof.^a Dr.^a Carmen Lucia Bezerra Machado – FACED/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer – PPGEDU/UFRGS

Este trabalho é dedicado às trabalhadoras e trabalhadores do campo. Sujeitos da classe trabalhadora. De modo especial, aos familiares e ancestrais que viveram e vivem no campo e ao MST, movimento que luta incansavelmente pela Reforma Agrária Popular.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, ser grata! Nenhuma força extraordinária permitiu que esse momento acontecesse e sim, muitas. Foi a persistência dos meus avôs paternos e maternos em fazer seus filhos estudarem até o quanto fosse possível nos anos 1950/1960. Os avôs maternos não mediram esforços ao proporcionarem aos seus quatro filhos, dentre eles a única mulher, minha mãe Neiva, o acesso à educação para além do acessível na comunidade, deslocando-os até Pelotas. Este mais próximo, significava um deslocamento numa carrocinha pequena por cerca de 12km e então havia um transporte até Canguçu/RS e depois Pelotas/RS. Ainda antes disso, por acreditaram na importância da educação, na ausência de uma escola primária pública ou mesmo na comunidade religiosa, abrigaram na sala da sua casa as crianças da comunidade e a professora na sua casa porque vinha de longe, o que tornava inviável o deslocamento diário a pé ou de bicicleta. O acesso ao ginásio permitiu que a mãe e meus tios se tornassem professores nas escolas públicas que foram sendo constituídas. Meu pai estudou até a 4ª série, um acesso precário porque ficavam muito tempo sem aulas pela falta de professores, o que não o impediu de ser exímio nos cálculos, principalmente cálculos mentais.

Esses jovens e crianças estarem na escola significava menos força de trabalho na roça, onde tudo era manual e a manutenção da vida dependia das safras anuais em pequenas propriedades. Meu profundo agradecimento a eles, avôs e avós, pai e mãe. É também pelo acesso à educação que não tiveram, que assumi o compromisso em ir o mais longe possível como filha de agricultores familiares. Tem sido bastante desafiador! Agradecida mãe e pai porque vocês possibilitaram o estudo em tempos bem difíceis, respeitaram e apoiaram minhas escolhas. Nas palavras de Rita Lee, talvez eu seja “A ovelha negra” da família, não estruturei família como o esperado dentre várias outras expectativas frustradas, ainda assim, seguimos juntos!

Em tempos atuais, meus irmãos são ímpares no apoio e força motriz. Liliane e eu assumimos a vida cedo e juntas fizemos e fazemos de muitas pedras a estrutura/alicerce das nossas vidas. Lucas é o mano especial, nosso amor maior! Nos motiva com sua alegria e amorosidade natos a seguir nas lutas e labutas que escolhemos e faz da gente mais gente. Com o Lucas aprendi a acreditar na potencialidade de desenvolvimento, na aprendizagem de cada criança, comemorar cada “pequena” conquista, enxergar a humanidade no ser humano, saber e

sentir um amor que em essência é puro e desinteressado. Aos dois, imensamente grata por existirem junto comigo!

Agradeço às escolas em que estudei e trabalhei, cada comunidade, cada criança que foi estudante por onde estive e passei. Com cada uma/um aprendi muito. Comigo carrego muito de vocês que fazem “fazer sentido”, teimar pelo acesso ao conhecimento, à pós-graduação, ser doutora em educação para novamente retribuir e multiplicar no campo e na sociedade a educação da e na classe trabalhadora.

Amigas e amigos foram tantas e tantos, em diferentes fases da vida, que nomear coloca em risco deixar alguém descontente. Desse modo, quem ao ler sentir-se tocada(o), sinta-se presença nessa caminhada. Foram debates e discussões com alguns. Foram horas de conversas para tomadas de decisões com outros. Foram aqueles incentivos dos bem objetivos aos mais sutis. Foram parcerias de leitura e escrita, de disciplinas em Pelotas, em Porto Alegre, em Canoas. Muito obrigada!

Com vocês a vida tem sentido alegre e amoroso! Das relações que estabelecemos na vida, o amor amigo é um dos mais belos. Para mim, pela escolha em caminhar juntos, sabendo das diferenças, das imperfeições, seguir, mesmo ouvindo e dizendo verdades duras, porque estão fundadas no compromisso da amizade que faz refletir - crescer.

Agradeço a ti, Baldô – grande mestre Balduino Andreola por apostar na proposta de pesquisa de tese! Trouxe-me para a região metropolitana e resgatou a confiança na pesquisa que propunha.

Ao coletivo do Ap. da Coronel Vicente, Ricardo e Vanessa, o trio que se abrigou debaixo do mesmo teto, para fazer um doutorado na UFRGS e inúmeras vezes foi apoio amigo, familiar, colega, parceria de luta. Das contas, faxinas, mudanças, chatices às risadas, reuniões, mil planos e trabalhos, obrigada pelas aprendizagens profissionais e pessoais que fizeram de mim uma outra Patrícia, diferente da que chegou em 2017 a PoA.

Agradeço ao coletivo discente, em nome de Daniel Momoli e Vanessa Dias porque foi a partir da gestão destes que estive engajada e pudemos movimentar com outros tantos colegas/*compas*/amigos as instâncias representativas do PPGEDU, da FACED, da UFRGS. Cheguei e fui assumindo uma função, conhecendo, aprendendo, representando quem me dispus a representar. Horas de conversas para alinhar discussões, compreender o que estava posto de fundo em momentos difíceis, em propostas complexas de serem analisadas, avaliadas, votadas, com argumentos de prós e contras. Estar presente nas estruturas de uma democracia

representativa não resolve os problemas institucionais históricos, porém, permite um trabalho significativo. Há que haver luta e ela nos fortalece! O vínculo com a representação discente tornou menos árdua a travessia da pior fase da pandemia e da pior fase política, econômica e social atravessada nos últimos anos.

Agradeço ao grupo de estudos do Inglês, Bernardo nosso *theatcher master*, Claudete e Camila. Vocês foram imprescindíveis para além da aprendizagem do inglês, pelo qual eu nutria muitos ranços e inseguranças. Foram desconstruídas lentamente pelo grupo. Foram momentos de encontros carinhosos, acolhedores e fortalecedores. *Thanks for exist!* Obrigada por existirem!

À linha de pesquisa, TRAMSE, por proporcionar um ambiente estimulante e desafiador, onde pude crescer e contribuir como pesquisadora ao avanço do conhecimento.

Agradeço ao Coletivo Paludo, assim nomeado agora após sua partida, por todas as vivências e experiências vivenciadas. Porque em algum momento quem foi ou era recentemente orientanda(o) da Conceição, cruzava caminhos, trabalhos, formações, cursava disciplinas juntos, enfim... nos conhecemos praticamente todos na mesma época em 2010 motivadas a aprender com nada menos que Conceição Paludo. Com vocês aprendi como se dá o movimento no coletivo, a processualidade formativa como individual, e também coletiva, tendo como eixo central a rigorosidade teórica e metodológica da Professora.

Aos mais próximos, ainda orientandos ativos, obrigada por conseguirmos nos fortalecer juntos no momento mais difícil nessa travessia! Conversas, reuniões em busca do respeito ao momento que se vivencia em detrimento à burocracia institucional. Fomos até onde pudemos...

Professora Conceição Paludo, por acreditar num projeto de pesquisa de tese, aceitando orientar-me, por afunilar as escolhas teóricas e metodológicas em cada conversa, cada aula inquietadora, cada aprendizagem contigo, uma intelectual orgânica nos termos gramscianos, que foi descortinando o que significa estar ao lado da e com a classe trabalhadora nesse tempo histórico ao compartilhar o conhecimento historicamente acumulados. Mulher potente, forte, objetiva, certa em suas análises de conjuntura e postura bem firmada no MHD. Encaminhava, como ninguém, em minutos as ações, projetos de dias, meses, anos de trabalho, deixando a proposta bem amarrada e as responsabilidades compartilhadas entre participantes ativos e atuantes.

Quanta saudade tua! Conceição sempre presente! Conceição semente...

Tomo a liberdade para nomear algumas pessoas que estiveram muito próximas ultimamente, o que não diminui a relevância e importância de outras tantas pessoas que mesmo distantes fisicamente, estavam presentes. No entanto, Danilo suportou momentos muito ruins, pesados, horas de desabafos e jamais soltou minha mão, obrigada meu amigo por seres presença! Um enorme salve às tomadas de consciência! A Nina, pela presença acolhedora, apoio amoroso e disponibilidade preciosa do seu tempo. A Denise, vizinha e parceira constante que me alimentou com comidinhas caseiras e cuidados na difícil arte de estar *sola* em casa, escrevendo.

Estela fez o resgate de uma Patrícia que queria não ser vista, nem lembrada, nem achada, talvez nem existir naquele momento. Foi um café com bolo que gerou o resgate do isolamento, uma camponesa não nega comida, fica a dica kkkk! Mais que a primeira saída foi todo o apoio incansável e incondicional a partir desse dia. Assim fui voltando para a pesquisa em meio a situações bem dolorosas com uma mente acelerada, coração estraçalhado. Grata pelo resgate, suporte, amparo e por trazer a boniteza de volta ao processo da pesquisa e da vida. Adriana, companheira da madrugada, do “uma vez planejado, executado”, do “*vamos juntas*”, até o objetivo alcançado, ciente de onde saímos, à classe a que pertencemos. Carmen Machado, um colo e ombro amigo, nas conversas demoradas sobre a vida e as ausências tratamos nossa dor e saudade da amiga Conceição e, estudamos... Vinícius, um encontro que reestabelece a força, movimenta o corpo, acalma a mente e articula a vida produtiva unindo o inseparável: corpo e mente. Cris, a pessoa que sabe ser suporte te alinha como ninguém! Alessandra, por contar contigo sempre. Evelyn, a força da mulher conectada à natureza, aos ciclos de produção intelectual ancorados na potência respeitosa da individualidade no coletivo. A vida é mesmo um ir e vir. Houve dolorosas partidas, rupturas abruptas mudanças inimagináveis e inesperadas, houve também preciosas chegadas.

Pela abertura das universidades, UFBA e UNB, assim permitiram que a pesquisa de campo acontecesse em meio aos tempos pandêmicos. Em especial, à professora Celi Taffarel que prontamente fez e repassou contatos, “abrindo portas”.

Ao novo grupo de orientação, juntamente com o Professor Johannes Doll. Dentre outras situações relevantes e de peso emocional fortes neste ano, a partida da Professora Conceição no início de maio foi extremamente dolorosa. Muito obrigada ao grupo e ao professor por me receberem e acolherem com tamanha paciência, amorosidade, generosidade e respeito! Tornaram possível continuar a pesquisa e finalizá-la!

Pela disponibilidade e acompanhamento de Paulo Taddei em orientações pontuais que foram fundamentais no encontro do caminho na análise de dados e apontamentos na busca por coerência teórico-metodológica.

Ainda, agradeço à CAPES pelo apoio via bolsa de estudos que foi estruturante e viabilizou a pesquisa em tempos de estrangulamento dos recursos destinados ao desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

Quanto ao PPGEDU/FACED/UFRGS, sou profundamente grata pela oportunidade de ter estudado em uma universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Este período foi fundamental para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço a todos os professores, colegas e funcionários, em especial a Roseli que tornaram essa jornada de aprendizado tão enriquecedora. Estou ciente da importância desse privilégio e estou comprometida em retribuir à sociedade com meu conhecimento e trabalho, contribuindo para um futuro melhor para todos.

RESUMO

A pesquisa apresenta a centralidade da categoria trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) pioneiras no Brasil. A categoria trabalho contém em si a relação do ser humano com a natureza, processo em que o ser humano com suas ações impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. As Licenciaturas em Educação do Campo atendem à demanda por formação de educadores e educadoras, camponeses docentes. Objetiva analisar como a categoria trabalho se materializa na formação de professores e ainda problematizar as contradições que essa categoria apresenta nas LEdoCs. De acordo com as transformações no mundo do trabalho e suas formas produtivas, surgem demandas por escolarização e formação de mão de obra que correspondam às reestruturações da produção. A tese está fundamentada na pesquisa qualitativa e no materialismo histórico-dialético (Triviños, 2009; Marx, 2017; Frigotto, 2004). As LEdoCs sinalizam para uma proposta pedagógica alternativa ao instituído nas universidades que são regidas pelas políticas educacionais do Estado brasileiro que, como se sabe, estão inseridas no contexto da hegemonia do capital sobre o trabalho. A compreensão das relações de trabalho estabelecidas sob a égide do modo de produção capitalista no campo e na cidade, na diferença entre trabalho produtivo e improdutivo para o capital, analisa a possibilidade de construir processos educativos comprometidos com os princípios da Educação do Campo, pautadas no trabalho como princípio educativo.

Palavras-chave: Trabalho; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo

RESUMEN

La investigación presenta la centralidad de la categoría de trabajo en Licenciaturas en Educación Rural (Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoCs), pioneras en Brasil. La categoría trabajo contiene en sí mismo la relación entre el ser humano y la naturaleza, proceso en el que el ser humano, a través de sus acciones, impulsa, regula y controla su intercambio material con la naturaleza. Las LEdoCs atienden la demanda de formación de educadoras y educadores, maestras-campesinas. La investigación tiene como objetivo analizar cómo se materializa la categoría trabajo en la formación docente y también problematizar las contradicciones que esta categoría presenta en la educación rural. De acuerdo con las transformaciones en el mundo del trabajo y sus formas productivas, surgen demandas de escolarización y capacitación laboral que corresponden a reestructuraciones de la producción. La tesis se funda en la investigación cualitativa y en el materialismo histórico dialéctico (Triviños, 2009; Marx, 2017; Frigotto, 2004). Las LEdoCs señalan una propuesta pedagógica alternativa a la establecida en las universidades que se rigen por políticas educativas del Estado brasileño que, como sabemos, se insertan en el contexto de la hegemonía del capital sobre el trabajo. Comprender las relaciones laborales que se establecen en el campo y en la ciudad, y la diferencia entre trabajo improductivo y productivo para el capital, analiza la posibilidad de construir procesos educativos comprometidos con los principios de la Educación Rural, basados en el trabajo como principio educativo.

Palabras clave: Trabajo; Educación Rural; Licenciatura en Educación Rural

ABSTRACT

This research presents the central place occupied by the category of labor in teacher training undergraduate degrees in Rural Education (Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoCs) that played a pioneer role in Brazil. The category of labor carries the relationship between human beings and nature, designating a process in which human beings, through their actions, drive, regulate and control their material exchange with nature. Degrees in Rural Education meet the demand for training educators as teaching peasants. The research analyzes how the category of labor is materialized in teacher training and also problematizes the contradictions regarding this category in LEdoCs. In line with transformations in the world of work and its forms of production, demands arise for schooling and workforce training that correspond to the restructuring of production. The thesis is based on qualitative research and dialectical historical materialism (Triviños, 2009; Marx, 2017; Frigotto, 2004). The LEdoCs signal an alternative pedagogical proposal to the establishment in universities governed by the Brazilian State's educational policies, which are notably situated in the context of the hegemony of capital over labor. Understanding labor relations established under the aegis of the capitalist mode of production in rural and urban areas, as well as the difference between labor that is productive or unproductive for capital, makes it possible to build educational processes committed to the principles of Rural Education, grounded on labor as an educational principle.

Keywords: Labor; Rural Education; Rural Teacher Education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL - América Latina

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação de Professores

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCQs - Círculos de Controle de Qualidade

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CLOC-VC - Coordenadora Latino-americana de Organizações Camponesas – Via Campesina

CNEC - Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAIE - Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador

COREDE Sul - Conselhos Regionais de Desenvolvimento - Sul

CTP - Centro Tecnológico Pedagógico

EC – Emenda Constitucional

EdoC - Educação do Campo

EFASul - Escola Família Agrícola da Região Sul

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ETNs - Escolas Técnicas Federais

EUA - Estados Unidos da América

FETRAFSul - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituições de Ensino Superior

IFETS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LEC/UFBA - Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia

LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MEC-USAID – Ministérios da Educação e Cultura - Agência Internacional para o Desenvolvimento Norte-Americano

MHD - Materialismo Histórico Dialético

MS - Movimentos Sociais

MSP - Movimentos Sociais Populares

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEDET - Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial da Região Sul

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional da Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS - Rio Grande do Sul

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI - Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

TC - Tempo Comunidade

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TE - Tempo Escola

TU - Tempo Universidade

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal do Sergipe

UnB - Universidade Federal de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

USAID - Agência Internacional para o Desenvolvimento Norte-Americano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	31
2.1	DA IMERSÃO SOCIAL E ESTUDOS PREGRESSOS A DEFINIÇÃO DO TEMA .	31
2.2	PROBLEMATIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	36
2.3	MÉTODO	36
2.3.1	Materialismo Histórico Dialético	36
2.3.2	Materialismo dialético	41
2.4	OS ESPAÇOS DA PESQUISA EMPÍRICA	44
2.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	45
3	TRABALHO E A QUESTÃO AGRÁRIA	47
3.1	OS FUNDAMENTOS DO TRABALHO COMO MATRIZ DA FORMAÇÃO HUMANA	47
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	59
4	RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO EM ASPECTOS CRUCIAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA	77
4.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	77
4.2	FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: BREVE CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA ATÉ A CONQUISTA DO DIREITO À EDOC NO BRASIL	91
4.3	ESTADO DA QUESTÃO: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2006 – 2019)	107
4.3.1	Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	108
4.3.2	Scielo - biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros	117
5	O LUGAR DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	121
5.1	AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA	121
5.2	A DINÂMICA CONCRETA DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA E UNB	134
5.2.1	Trabalho e Educação: As relações de trabalho existentes no campo e o trabalho no currículo das LEdoCs	140

5.2.2 Educação e Trabalho em conexão com a sociedade: O trabalho no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade e Potências e problemáticas do curso na implementação do trabalho como princípio educativo	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	172

1 INTRODUÇÃO

A introdução a esta tese, que se propõe a pesquisar a centralidade do trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo, vem acompanhada de reflexões e sínteses, um breve balanço pautado em Antunes¹ (2018), numa abordagem das tendências profundamente destrutivas que estão presentes no mundo trabalho, as quais afetaram e estão afetando o espaço privado e público. Sem esta, é difícil entendermos o mundo do trabalho, da tecnologia, dos smartphones, iphones, mundo dos algoritmos, nessa lógica mais complexa, pouco palpável, nebulosa, fundamental para compreendermos o que acontece atualmente no mundo do trabalho.

Retomemos um período pós-ditatorial que marca uma crise estrutural muito profunda no sistema de metabolismo social do capital. Os cinco anos, de 1968 a 1973, demarcaram um período de lutas sociais, greves, lutas estudantis, lutas do movimento negro, feminista e da juventude. Lutas que perpassaram Paris em 1968, cidades da Europa, a Itália em 1969, os EUA em 1968, com forte movimento negro, movimento feminista, a luta contra a guerra do Vietnã, também no Brasil, em Osasco-SP, Contagem MG, o *Cordobazo* na Argentina. Foi um período em que *tudo que parecia sólido, começava a derreter*.

No entanto, a partir de 1973, conforme Antunes (2018), surge uma tendência declinante profunda, estruturada num tripé fortemente destrutivo, com a qual estamos nos entendendo ou desentendendo atualmente. Podemos entender essa tendência como sendo “a reestruturação produtiva dos capitais, a financeirização ampliada do mundo e a barbárie neoliberal e essa trípole da destruição foi responsável pelo advento da contrarrevolução burguesa de amplitude global” (p. 256-257).

Nesse período, o taylorismo e o fordismo deixaram de ser o modo dominante para se produzir e expandir o valor. Antunes exemplifica a crise desse período devido a superprodução. Carros parados nos pátios das montadoras, com recessão econômica e uma retração do mercado, correspondem a mais valia gerada na produção que não se enfeixa no consumo, se não há consumo, a mais valia gerada não se realiza, é a crise.

A partir desse processo em crise, houve um redesenho, surge uma nova planta industrial produtiva, empresarial, que não poderia mais ser essa planta grande com montadoras gigantescas, a produção passa a ser adequada ao mercado. Essa mutação da logística

¹ Os apontamentos que seguem são realizados a partir da obra, bem como, da palestra proferida pelo autor em 17 de junho de 2019, no prédio do curso de Direito da UFRGS sob o mesmo título do seu último livro: *O Privilégio da Servidão* (2018).

empresarial aconteceu num período de espetacular salto tecnológico e informacional digital. Na fala de Antunes, o capitalismo entra em movimento, começa a girar por si, mas ele entra em colapso, sempre entra em colapso. Assim, esta imensa explosão técnico, informacional e digital é um dos desafios mais cruciais do nosso tempo, ela não é neutra.

Esse movimento acontece num período em que o capitalismo implementou um projeto que Hayek e Friedman desenharam pós Segunda Guerra Mundial, em resumo, o capitalismo seria fundamentalmente um problema do mercado. Sendo que, o mercado resolve os problemas e o Estado só deve interferir para impedir que os traços de irracionalidade do mercado se exacerbem e colapsem o mercado. O Estado não existe para questões de saúde, educação, previdência, mas sim para impedir que o mercado colapse. Atualmente, o setor de serviços públicos é altamente disputado pelo capital.

No entanto, esse movimento de intensificação do neoliberalismo, de acordo com Antunes (2018), tem seu primeiro experimento com a ditadura Pinochet mostrando o quanto juntas podem ser perversas. Depois, com Margaret Thatcher, Helmut Kohl e Ronald Reagan, torna-se o ideário e a pragmática do nosso tempo. O autor enfatiza que *isso nos ajuda a pensar hoje*. O predomínio do capital financeiro é muito mais poderoso e destrutivo que o capital industrial, que não é sinônimo do capital financeiro, o autor denomina-o de *Frankenstein sem alma*, e reafirma que o capital financeiro não é capital fictício, mas que este faz parte do capital financeiro.

Passados alguns anos, em 2008 – 2009, temos um novo terremoto financeiro, que abalou e teve como epicentro os países capitalistas do Norte: Europa, Estados Unidos e Japão. Seguido ao terremoto financeiro, tivemos uma espetacular era das rebeliões na África, Tunísia, Chile, esparramou-se pelo Oriente Médio, Europa, Grécia, Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Estados Unidos da América (EUA). Antunes (2018), deixa a questão: Para onde vão essas rebeliões? A preocupação que pairava e era verbalizada pelos presidentes de Bancos Centrais da Europa, dizia respeito à mais profunda crise estrutural do Capital desde 1929. No entanto, a esquerda não esteve atenta às rebeliões como possibilidade de revoluções e uma parcela significativa da esquerda global e local, estava preocupada com a crise estrutural do capitalismo. Nas palavras do autor, *uma parte poderosa da esquerda global estava preocupada em consertar o capitalismo, com mais ou menos carinho, mais ou menos amor*.

A compreensão do contexto da pesquisa exige ainda uma abordagem da conjuntura política educacional brasileira, pois estas gerenciam os processos de ações educativas, nunca

aquém dos movimentos econômicos, sociais, políticos mundiais refletindo nos contextos locais devido a globalização, conforme possível perceber nos parágrafos anteriores. As políticas públicas educacionais foram e ainda estão sendo constituídas de modo a refletir a correlação de forças eminente.

Em determinados períodos históricos, o capital impõe à educação o atendimento às exigências mercadológicas, e em outros, a correlação de forças, em meio às lutas da sociedade, consegue amenizar seus impactos e barganhar pequenos avanços para a classe trabalhadora. Em geral, é uma luta muito desigual, uma vez que, na correlação de forças, teoricamente, mediante uma democracia representativa, fortemente burguesa é verdade, o Estado também burguês, Marx (2010a), apoia a estrutura de subjugação da classe trabalhadora aos interesses do capitalismo também por intermédio da educação e todas as estruturas relacionadas e correlacionadas à mesma.

No Brasil, a legislação educacional é muito recente, significativamente tardia afetando o desenvolvimento de vários segmentos, dentre eles a educação do campo. Acompanhar a legislação, a política educacional brasileira traz perspectivas relevantes da correlação de forças. Através da Lei de Diretrizes e Bases é que todo o sistema educacional brasileiro está organizado e a ela submetida. Destacar as três LDBs possibilita fazer ilações sobre os prismas optados pelo campo político, econômico, social e educacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases é de 1961, período em que o Brasil passava pelo governo de João Goulart (1946-1964), considerada uma primeira experiência democrática do Brasil, sem dúvida, com muitos problemas.

A segunda corresponde ao ano de 1971 e está em vigor hoje, LDB 9394, foi promulgada em 1996. No entanto, as origens da atual LDB estão na Assembleia Constituinte de 1934, que apresentou, pela primeira vez, um capítulo específico voltado à educação onde determinou a elaboração e aprovação de um Plano Nacional e uma lei para traçar diretrizes. Até então, essa atribuição estava subjacente aos Estados. Ainda é importante mencionar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da escola pública, gratuita, obrigatória e universal. Manifesto esse alicerçado em princípios relevantes que permeiam até hoje a educação brasileira.

Ainda assim, foram 27 anos de discussão para a publicação da primeira LDB, promulgada em 1961. Em âmbito geral, tornou obrigatória a matrícula de estudantes nos quatro anos iniciais do ensino primário e passou a exigir formação mínima para professores, conforme nível de ensino. Regularizou os Conselhos Estaduais e Federal de Educação, garantiu o

investimento obrigatório de recursos do Orçamento da União e municípios. O momento era de instabilidade política, tensões, radicalização. Com o crescimento da participação popular no universo da política, encontraram no Partido Trabalhista Brasileiro, seus interesses representados, tornando as eleições presidenciais fervorosas. Os movimentos sociais de trabalhadores, camponeses, estudantes... organizam-se e os sindicatos crescem. As lutas populares almejam a implementação da legislação trabalhista e por direitos sociais. Nesse período, mundialmente vive-se a Guerra Fria, o pós Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos na contenção de toda e qualquer manifestação socialista, comunista, contrária ao desenvolvimento capitalista.

A segunda LDB 5692/71, foi alterada em período ditatorial (1964 – 1985) e adequada à Constituição de 1967, sendo também reformulada durante a ditadura militar. A partir desses documentos temos o Ensino de 1º e 2º graus; anos letivos de 180 dias (no mínimo); Educação à Distância (EaD) para o ensino supletivo; inclui disciplinas obrigatórias como a Educação Moral e Cívica; e os recursos públicos deixam de ser exclusivos para a educação pública e o 2ª grau pode ter bolsas, obviamente não sem interesses políticos, econômicos e ideológicos. O ensino tecnicista toma forma e força, conforme será exposto no decorrer dos próximos capítulos.

A formação da classe trabalhadora, em especial dos jovens para o mundo do trabalho está vinculada à demanda industrial, bem distante da formação, tendo o trabalho como princípio educativo enquanto eixo norteador e, não é fato isolado no Brasil conforme evidencia Gaudêncio Frigotto (2010), em seu texto *Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 1970-1990*, período dos anúncios de muitos fins, como o fim do trabalho,

A crise de caráter planetário que se explicita particularmente nos anos 1970 tem suas raízes bem mais remotas. Contraditoriamente, a crise dos anos 1970 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 1930. As políticas do *Estado de Bem-Estar* e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento, com base na teorização keynesiana, tem sido caracterizado como sendo o *modelo fordista e neofordista de produção* (p. 73).

As conexões estão presentes no contexto nacional e internacional emaranhados à educação em âmbito econômico, político, social. Na sequência, no período da redemocratização, tempo de muita luta e organização popular pela superação da violenta ditadura militar, é elaborada e publicada a Constituição de 1988 que traz em seus preceitos a

base para atual LDB 9394/96. O relator foi Darci Ribeiro e a Legislação está pautada no princípio do direito universal à educação, instituindo a partir desse momento que a carga horária mínima passa para 200 dias letivos/ano, assegura um Plano Nacional de Educação (PNE) renovável de 10 em 10 anos, traz ainda a gestão democrática como premissa do ensino público. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, são contemplados, como obrigatórios compondo o que denominamos de Educação Básica e por fim, o Ensino Superior.

Ainda que haja muitos aspectos relevantes enquanto conquistas na redemocratização, as concessões devido às pressões também aconteceram, como o financiamento público estendido às escolas comunitárias e filantrópicas. E desde então, a disputa do setor privado pelos recursos públicos aprofunda ano a ano em todos os âmbitos possíveis. Foi criado também o investimento mínimo obrigatório de 18% do orçamento para a União e 25% para Estados e Municípios.

Ainda no período da redemocratização os movimentos sociais populares surgiram e fortaleceram suas lutas pela terra, e também pela educação, é o caso o MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e nasce um partido político o PT, Partido dos Trabalhadores. Ainda em 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo e, foram criadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em 2002, chegando às Licenciaturas da Educação do Campo em 2007.

Essa retomada breve pretende evidenciar que a correlação de forças está presente em cada período histórico de discussão, elaboração e conclusão desses documentos oficiais que regem nosso sistema de ensino. A formação no e para o mundo trabalho está atrelada às exigências de mercado. A educação é também um ato político, e sim, é preciso dizer o óbvio, conforme já nos dizia Freire (1978).

Logo, com a não transformação da era das rebeliões na era das revoluções, tudo ficou mais complexo. Pois, este fato abriu portas para uma era de contrarrevoluções. E esta era, tem como marco inicial a vitória estrondosa, a mais importante delas, a vitória de Donald Trump nos EUA, e no Brasil, a eleição de Bolsonaro.

A escrita da tese, realizada exatamente nesses últimos anos, tem sido desafiadora. Pesquisar é um desafio e o é para a maioria das pessoas. No entanto, o processo de retomada do poder pela direita no contexto mundial, por intensas investidas internacionais nas derrubadas dos governos progressistas, principalmente na América Latina (AL), tendo os EUA como protagonista, tem sido um processo intenso aqui no Brasil. Ainda que não tenhamos vivenciado

nenhuma ruptura com o modo de produção capitalista, para Katz (2016), o fato de ter havido acenos de um Estado de direito, o indicativo de um nacional-desenvolvimentismo, provoca a retomada do poder pelo capital estrangeiro, intensificando o padrão acumulativo com políticas neoliberais.

As eleições nos EUA, em 2016, permitiram a chegada ao poder de Donald Trump, o que desencadeia uma onda reacionária, gerando insegurança e instabilidade nas relações internacionais, refletindo direta e objetivamente sobre a AL, e significativamente no Brasil. Com o apoio concedido pelo ex-presidente Michel Temer, que assumiu depois do impedimento da presidenta Dilma Rousseff, também em 2016. A situação agrava-se com a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil, que estreita relações com os EUA, numa evidente retomada acirrada das políticas sociais e econômicas neoliberais.

O presidente Jair Bolsonaro, ao assumir a presidência em janeiro de 2019, deu sequência ao desmonte de direitos iniciado por Temer, com medidas, reformas, privatizações, constituindo um estado de exceção, entregando recursos naturais e estatais valiosas aos EUA. Um governo aliado à bancada ruralista, liberou o uso indiscriminado de agrotóxicos, chegando a registrar em um mesmo dia, um número absurdo de 51 tipos de agrotóxicos no mercado brasileiro, totalizando 290² substâncias liberadas, a maioria é proibida fora Brasil. No governo de Bolsonaro houve incentivo à exploração de minerais, desestimulação e retirada investimentos no campo da pesquisa nacional, a Venezuela está sob ameaça de invasão das forças armadas dos EUA, que perseguem o governo da Venezuela devido aos interesses estadunidenses pelos recursos naturais venezuelanos, principalmente o petróleo.

As relações internacionais de comércio vêm tomando novas configurações, estabelecendo novas alianças, que influenciam diretamente nas questões agrárias brasileiras. Os bilhões perdoados da dívida dos ruralistas, em contraposição ao corte drástico de recursos destinados à agricultura familiar e camponesa, o desmatamento abusivo da maior floresta do mundo, a Amazônica, é denunciada por pesquisas, como do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, divulga dados praticamente em tempo real, e estes têm sido assustadores. No entanto, o presidente os ignorou, e questionou a veracidade dos dados de um instituto internacionalmente reconhecido. Enfim, o

² “O Diário Oficial da União registrou hoje a liberação de 51 tipos de agrotóxico no mercado brasileiro. Conforme levantamento do Greenpeace, desde o início do governo Bolsonaro (PSL), 290 substâncias foram permitidas para uso. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/22/governo-libera-mais-51-tipos-de-agrotoxicos-totalizando-290-no-ano.htm>. Acessado em 09 ago. 2019.

Estado brasileiro comprometido com o avanço do agronegócio no campo brasileiro, tem tornado gigantescos os retrocessos em todas as políticas de seguridade social, mesmo sob governos Lula, um governo progressista.

Toda movimentação em prol das mudanças propostas pelos governos brasileiros desde 2016, estão justificadas na crise fiscal, de acordo com Leher (2017). O Estado estaria gastando muito em políticas sociais e seria necessário enxugar o Estado para garantir o pagamento da dívida assumida pelo Estado e proteger o pagamento do serviço. A partir disso tivemos a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que veio a tornar-se a Emenda Constitucional (EC) 95/16. Através desta PEC e EC mantém-se congelados os gastos públicos nas áreas sociais por vinte anos, a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência que afetam diretamente a classe trabalhadora, principalmente aos que recebem até dois salários mínimos, pois perdem ganhos sociais presentes na Constituição Federal de 1988, fragilizando as relações de trabalho e passando para capitalização individual privada a previdência, dentre muitas outras consequências que ampliam a espoliação.

Em 2022 tivemos uma das eleições mais importantes deste século para o Brasil, por tratar-se do risco de permanência de Bolsonaro na presidência do governo. Os retrocessos foram extensos e sua permanência acirraria em muito a desigualdade social por estar aliado ao capital. Por mais tosca que seja a figura dele, a direita se deleita com o trabalho que fez de manutenção do poder burguês na máquina executiva do Estado, intensificando o acúmulo do capital, espoliando a classe trabalhadora ao máximo que pôde no tempo que teve. Enfrentar a Pandemia da Covid 19 desde 2020 foi extremamente desafiador e assustador, mas nas eleições de 2022, a permanência de Bolsonaro na presidência do Brasil tornava-se uma ameaça mais assustadora que a Covid 19.

Governo este, fortemente permeado e conduzido pelos militares e religiosos. O que denominávamos de bancada do boi, da bala e da Bíblia já presente de modo crescente, ainda nas gestões Lula e Dilma desde 2003. No entanto, os fundamentalistas, cresceram significativamente dentro do governo que afirmava trabalhar em nome de Deus, da Pátria e da Família, uma inspiração no fascismo de Mussolini na Itália. Não pouparam esforços para fortalecer a hegemonia, fizeram uso de muita *fake news*, ameaças aos opositores políticos, alguns tiveram que sair do país, representantes políticos, intelectuais, alguns professores universitários com carreira acadêmica longa e consolidada foram ameaçados pela sua produção

acadêmica, houve também a acusação pelo marxismo cultural³. Assim, absolutamente tudo que pudesse ser uma ameaça ao que representava o governo Bolsonaro, foi duramente atacado e rechaçado. A seguir, uma síntese parcial, para que possamos compreender os ataques à educação pública, à ciência e a cultura em decorrência da necessidade, para as linhagens fundamentalistas, em erradicar, suprimir, destruir a herança do Iluminismo.

Os círculos fundamentalistas estão convencidos – pertinentemente, é preciso dizer – de que o esclarecimento crítico, o agir racional, a história, os valores iluministas, os estudos que investigam os determinantes da sociedade burguesa e das formações econômico-sociais alicerçam formas de pensamento e comportamentos que colocam em risco o redesenho hiperneoliberal do Estado e os valores fundamentalistas e antidemocráticos que Bolsonaro e o bolsonarismo preconizam para o futuro do país. Em nenhum outro momento da história recente do país houve um expurgo de representantes da comunidade científica do aparelho do Estado como atualmente. A exoneração de Ricardo Galvão do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) (Leher, 2023, p. 219-220).

Nesse contexto, Lula, Luís Inácio Lula da Silva venceu as eleições por uma diferença ínfima, numa grande aliança para derrotar o fascismo, o obscurantismo, o racismo, a homofobia, a xenofobia, termos recorrentes nas palavras de muitos brasileiros, o que podemos compreender melhor com o livro *a Crítica ao Fascismo* de Alysson Mascaro publicado em 2022. Com a vitória nas urnas, respiramos aliviados. De algum modo, uma democracia representativa muito frágil está “garantida” enquanto a correlação de forças entender que é válido um representante popular permanecer na presidência. Um representante dos operários, sujeito que emerge como sindicalista na luta em defesa dos direitos da classe trabalhadora, vencer as eleições, infelizmente não significa que estejamos representados enquanto classe trabalhadora. Na correlação de forças atual, o Estado permanece nas mãos da burguesia.

Em 2023, na gestão do primeiro ano do governo Lula, eleito democraticamente em 2022, uma eleição disputadíssima, possível pela aliança entre PT e partidos de direita, como alternativa à permanência de Bolsonaro na presidência. Mesmo com todas as alianças possíveis para desbancar a extrema direita, que retoma, abre espaço para o fascismo, racismo, homofobia, machismo, intensificando as agruras do patriarcado, fortalecendo o fundamentalismo. Foi uma vitória com uma diferença muito pequena, cerca de 1%⁴, Lula teve 50.90% dos votos e

³ No texto: *II Forjando Alternativas* diante da ofensiva autocrática do Governo Bolsonaro, Roberto Leher (2023), traz que “Os marxistas teriam se deslocado da luta de classes no mundo do trabalho para privilegiar a cultura, daí o marxismo cultural a que já se referia Adolf Hitler (Costa, 2019).”

⁴ Dado acessado no site do Supremo Tribunal Federal: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>

Bolsonaro 49.10% dos votos. Esses dados acendem um alerta para tamanha aceitação entre a população brasileira, de um sujeito que representa uma série de absurdos na perspectiva humana e outros tantos em termos econômicos, políticos, sociais, elevando a desigualdade, acentuando a concentração de renda e elevando os índices de miséria, recolocando o Brasil no mapa da fome, uma representação do neoliberalismo bastante acentuado, denominado por alguns autores por ultra neoliberalismo, como por exemplo, por Antunes (2022) e Leher (2023), que alertam para um desenho hiperneoliberal. E,

cabe à organização política assegurar os espaços horizontalizados de debates plurais, sobretudo com os movimentos e coletivos políticos diversos, inclusive vinculados aos partidos e, democraticamente, elaborar sínteses e consensos que possibilitem ações unitárias que contribuam para as mudanças substantivas na correlação de forças. A questão da legitimidade do lugar de fala é decisiva: os sujeitos em luta, organicamente vinculados aos seus movimentos, são os que possuem primazia na definição dos rumos das lutas. Formas organizativas dirigidas por espaços de poder “substitucionistas” pouco podem contribuir para a transformação duradoura da correlação de forças, pois são incapazes, na atual conjuntura, de assegurar escala às lutas do presente (Leher, 2023, p. 216).

As privatizações na área da educação estiveram na agenda do governo Bolsonaro, em especial, as universidades. Sob o pretexto de fortalecer a autonomia financeira dos Institutos Federais de Ensino Superior, pretendiam arrecadar recursos do setor privado para as universidades públicas. Enfim, voltando o olhar para a educação de 2016 a 2021, os reflexos das mudanças implementadas têm sido preocupantes, para ser gentil, em verdade aterrorizante, o que ocorre também com a Educação do Campo (EdoC). Cabe aqui, o importante registro da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019 numa reorganização do MEC, arrasando políticas de diversidade e inclusão em andamento, sendo recuperada em 2023.

Nos últimos vinte anos alguns avanços foram possíveis pela organização dos movimentos sociais e sindicais do campo, através do Movimento pela Educação do Campo. Cientes da ausência de políticas que contemplassem um processo de ensino coerente com a vida dos sujeitos camponeses, o Movimento batalhou por escola e formação de educadores e educadoras, chegando à conquista das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) a partir de 2007. Bem como, nos últimos anos também na abertura em pós-graduações.

Muitos cortes orçamentários na educação afetaram e ainda afetam diretamente as LEdoCs, que em seu projeto inicial contavam com recursos específicos do Ministério da Educação (MEC) para alimentação, transporte e permanência. As LEdoCs têm com objetivo de

atender a demanda de formação de educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo, camponeses docentes. Os cursos são organizados em regime de Alternância, a formação acontece em Tempos Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) junto da escola e comunidade em que está inserido, isso implica em deslocamento da universidade até os educandos e condições de permanência dos educandos na universidade durante o TU. Os cursos em andamento têm trabalhado com o que resta em caixa e há relatos de universidades que não têm mais recursos para manter seus educandos, obrigando-os a retornarem para casa. Cria-se expectativas de retomada dos investimentos em educação, desenvolvimento da pesquisa e ciência com o governo Lula.

A estrutura da tese conta com capítulo introdutório, na sequência está o segundo capítulo trazendo a constituição da pesquisa, tanto com a retomada da trajetória da pesquisadora quanto com a discussão metodológica. Também apresenta os espaços e procedimentos da pesquisa, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético (Triviños, 2009; Marx, 2017; Frigotto, 2004).

O terceiro capítulo intitulado *O TRABALHO E A QUESTÃO AGRÁRIA*, aborda os fundamentos do trabalho como matriz da formação humana e a contextualização da questão agrária no Brasil tendo como principais autores na discussão da categoria trabalho (Marx, 1978, 1989, 2017); (Engels 2013); (Martins 1995, 2012); (Fernandes 2004); (Katz 2026).

Na sequência, o quarto capítulo com título *AS RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO E SEUS ASPECTOS CRUCIAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA*, aborda as relações entre trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo e a função social da universidade: um breve contexto das universidades na América Latina até a conquista do direito à Educação do Campo. Destaca-se alguns autores como Manacorda (2007), Frigotto (2002), Antunes (2011), Kuenzer (2002), Florestan Fernandes (1977), Pinto (1986) e Leher (2015, 2019).

O quinto capítulo, sob o título *O LUGAR DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO*, traz as LEdoCs e sua proposição pedagógica e a dinâmica concreta de duas licenciaturas pioneiras, a UFBA e a UNB, enquanto campos de pesquisa. A análise mais precisamente mediante os títulos: Trabalho e Educação: As relações de trabalho existentes no campo e o trabalho no currículo das LEdoCs e, Educação e Trabalho: O trabalho no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, Potências e problemáticas do curso na implementação do trabalho como princípio educativo.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais e por fim, as referências. Concluir? Não! Apontar, trazendo as considerações possíveis no momento de necessário fechamento desse texto da pesquisa. Há muito ainda por ser discutido, analisado, abordado, pesquisado, apreendido e aprofundado. Assim, a relação e correlação entre trabalho e educação, movimentam a apreensão da realidade atual ao trazer os elementos da historicidade, os quais constituem o presente em âmbito local atrelado a totalidade das relações que permeiam esse contexto, bem como as contradições presentes no movimento dialético.

Nada está determinado! A correlação de forças é constante e agressiva. Desse modo, as LEdoCs têm conseguido organizar a formação dos seus educandos dentro princípio educativo do trabalho produtivo ou improdutivo? Como princípio educativo, pretende criar condições de civilidade, de produção da existência, como um valor de uso, independente se o trabalho é produtivo ou improdutivo, como aquilo que ontologicamente se desenvolve no ser humano para produzir sua existência, ou está sendo trabalhado na perspectiva do princípio educativo como trabalho produtivo e apenas aquilo que for necessário para o mundo do trabalho? Sendo que esse mundo do trabalho é o mundo do trabalho capitalista. O movimento existe, é imprescindível encontrar os desníveis e brechas na espiral com foco na formação que supere a unilateralidade e avance na individualidade, na desalienação, para omnilateral.

2 DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Estabelecer um campo de pesquisa é, assim, demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele e sobre ele agir de maneira lúcida e consequente. Mas o tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal, do desejante. Não pode o tema ser imposição alheia. Deve ele tornar-se paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com a nossa própria vida, o que nela não se enraíza.
(Marques, 2011, p. 95)

Neste capítulo, está apresentada a constituição da pesquisa. Inicialmente, é realizada uma retrospectiva da trajetória profissional como pesquisadora, destacando as experiências e estudos que levaram ao tema. Além disso, é levantada a trajetória e sua influência na definição do tema e da pesquisa proposta.

No item 2.1, foi exposta a imersão social e os estudos prévios que moldaram a definição do tema de estudo, destacando as experiências e conhecimentos acumulados na caminhada enquanto pesquisadora. No tópico 2.2, foi aprofundada a problematização, discutindo a questão central que guiou este estudo, bem como os objetivos delineados para sua investigação. No tópico 2.3, foram explorados os espaços da pesquisa empírica, detalhando os locais e contextos em que coletamos dados relevantes para a análise. Por fim, no subitem 2.4, o foco está nos procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo o método é o Materialismo Histórico Dialético.

2.1 DA IMERSÃO SOCIAL E ESTUDOS PREGRESSOS A DEFINIÇÃO DO TEMA

Uma proposta de pesquisa carrega em si a construção dela no decorrer de uma caminhada, conta um pouco da nossa história, da nossa individualidade constituída na coletividade, sendo inúmeras as experiências, aprendizados e tomadas de consciência responsáveis por nossa formação enquanto seres humanos na relação social entre seres humanos e a natureza. Somos seres históricos e sociais, presentes num contexto sociocultural, econômico e político.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, em Educação como Prática da Liberdade (2014), nos diz os homens, e hoje pressuponho que diria, homens e mulheres, trans, cis,

comunidade LGBTQIA+⁵, negras(os), indígenas, etc. se educam mediatizados pelo mundo. É preciso ler a realidade, ler o mundo, para poder transformá-lo. É necessário compreender os elementos que nos constituem enquanto sujeitos históricos nesta sociedade. São muitos os conflitos, as contradições nesse movimento parte e todo, no desvelamento desta realidade e para transformá-la é preciso compreender que realidade é essa em que estou/estamos inseridas, quais as mediações possíveis no agora, na perspectiva do futuro de acordo com o projeto de sociedade almejado.

A seguir destaco alguns períodos mais relevantes e pertinentes com relação a constituição da educadora, pesquisadora que apresenta a pesquisa. O início da carreira como docente, foi no magistério, pelo estágio supervisionado e logo em seguida, como professora de séries iniciais na rede de ensino pública de Canguçu/RS, desde 2003. O primeiro grande choque de realidade, porque nas aulas do magistério não foram apresentadas a fome, a miséria, a desigualdade social, os preconceitos, os males do patriarcado e as inúmeras formas de violência geradas pela desumanização construída pelo sistema capitalista que enfrentaria no cotidiano docente.

Nesse mesmo ano, ingressei na graduação em Pedagogia, através do programa de formação de professores em serviço, na modalidade a distância ofertada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Assim, o movimento da práxis se faz possível, estreitando relações entre teoria e prática. O debate semanal com professores da universidade foi desvelando a realidade, como que mostrando a cada semana novos elementos que a alienação não permitia ver, observando as contradições ocultas que nos alienam. Esse foi o primeiro contato com a pesquisa, com teorias críticas, no auxílio do desvelamento da realidade.

Em 2006, decidi trabalhar numa escola no campo e saio da escola urbana periférica. A escola do campo atendia em torno de cem alunos, distribuídos nos nove anos do ensino fundamental. Esse território era de agricultura camponesa sendo agricultores e agricultoras familiares, em sua maioria, descendentes germânicos. Um contexto familiar, por ser filha de agricultores, portanto para além do trabalho, encontrava nesse cotidiano as raízes de minha origem camponesa. As contradições desse território, exigiram um outro movimento formativo, novos estudos que auxiliassem na compreensão dos conflitos postos no entorno desta escola e dentro dela, porque as relações sociais da comunidade permeiam as relações na escola.

⁵ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero.

Os encontros com o Prof. Dr. Fernando Kieling (*in memoriam*), ainda durante a graduação, foram fundamentais na formação e continuidade dos estudos e pesquisas, inclusive esta, que escrevo. Sempre inquieto, questionador, pronto para formações de professores para desmistificar a realidade, incentivador da classe trabalhadora nas universidades fazendo pesquisas, sonhava e trabalhava pela expansão e interiorização da universidade pública. A expressão da rigurosidade e amorosidade freireanos, um esperançoso que jamais ficou a esperar, sem lutar e construir o outro mundo possível.

Durante a graduação, os debates acerca da realidade abordavam o município de Canguçu. Considerado a capital nacional da agricultura familiar, com em torno de 63%⁶ de sua população no campo e a maioria das graduandas e graduandos atuando em escolas do meio rural, muitas discussões surgiram durante as aulas visando compreender a importância do sujeito do campo num contexto global e as razões históricas e sociais para que os colonos estivessem organizados como estão, os quilombos, a colonização, imigração.

Torna-se indispensável levarmos em consideração a categoria da totalidade, abordada por Marx, porque não é possível compreendermos parcialmente o que acontece com um grupo social sem mergulharmos na totalidade e vermos as razões históricas de o hoje estar sendo como é, para vermos as possibilidades de um amanhã diferente, uma vez que a verdade desvela a realidade que se constitui num processo histórico, realidade que para Freire, “não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra” (Freire, 1996, p. 83).

Assim, o trabalho na escola do campo e a graduação permitiram o reencontro e envolvimento com as questões do campo. Sentindo a necessidade de ampliar os conhecimentos para de fato poder junto da comunidade, pensar em uma EdoC, procurei professores da graduação e resolvi fazer disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, em Pelotas. Participei como aluna especial nas disciplinas do Prof. Dr. Fernando Kieling; Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi e da Prof.^a Da Conceição Paludo.

Na sociedade capitalista é imprescindível a superação da ideia de que a educação cumpre com seu papel de democratização e transformação da sociedade, mas deve ser vista como legitimadora, mantendo e colaborando com a divisão de classes, com os privilégios sociais, com as necessidades do capital, pois, a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos está permeada pelas contradições dessa disputa. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma

⁶ Disponível em: <https://www.estadosociedades.com.br/rs/cangucu-rs.html>. Acesso em 20 set. 2023.

relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho, reproduzindo formas de pensar e até mesmo os próprios indivíduos, atendendo às potencialidades do sistema de produção dominante.

Em 2011 me desafiei a ampliar meus conhecimentos, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, realizando a pesquisa intitulada: *Gestão Democrática Na Escola Pública Na Perspectiva Da Educação Popular Do Campo: Um Estudo De Caso Na E.M.E.F. Dr. Jaime De Faria*, sob orientação do Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.

Com a proposição desta pesquisa de mestrado, dentre outras considerações relevantes a que chegamos, trago que *com a gestão democrática, a escola pode assumir a Educação Popular do Campo, trabalhando a coletividade, o diálogo, o desvelamento da realidade, o currículo, abandonando a educação bancária, promovendo uma educação libertadora e pautando no cotidiano educativo a relação trabalho-educação, trazendo o trabalho como princípio educativo.*

Ainda durante o mestrado participei da Pesquisa Nacional da Educação Infantil do Campo como pesquisadora assistente, com o objetivo de conhecer a oferta e a demanda existente com relação à Educação Infantil em territórios rurais brasileiros. Processo que permitiu conhecer mais da grande diversidade geográfica, étnica, social, econômica e cultural brasileira. Nessa pesquisa fica ainda mais evidente, o quanto o campo do agronegócio disputa território com e do campo da agricultura camponesa, ficando evidente o quanto a burguesia nacional disputa pelo Estado as condições que lhe são pertinentes na manutenção da ideologia dominante.

A partir da conclusão do mestrado, retorno à Canguçu/RS em fevereiro de 2013, convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Esportes para compor a equipe pedagógica do Núcleo Pedagógico, dando início ao trabalho de formação de professores das disciplinas de Agricultura e Administração Rural e Disciplina Específica Também apoiei organizei atividades e eventos do município, tais como: Mostra Educacional Municipal, Seminário da Pedagogia da Alternância, I Seminário Municipal da Educação Popular do Campo de Canguçu/RS, Semana da Agricultura Familiar e Agroecologia, Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares. Participava com frequência dos Fóruns da Agricultura Familiar, espaço este em que são discutidas as políticas públicas, projetos para a agricultura familiar e camponesa da região do Conselhos Regionais de Desenvolvimento - Sul (COREDE Sul), tendo em vista qualificar o trabalho dos sujeitos do campo. Naquele período, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), era um dos mais discutidos e articulados via Fórum.

Outras duas atividades importantes na constituição da pesquisadora, foram participar do processo de construção de uma Escola Família Agrícola na região sul do RS, em 2013, com início das aulas da primeira turma da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASul), em maio de 2016. E, a outra experiência considerável foi ser pesquisadora Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial (NEDET) da Região Sul, em 2016 junto à UFPel, acompanhando o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à agricultura familiar, durante oito meses.

Durante a gestão (2013/2016), o município participou da ação Escola da Terra, um processo de formação de professores do campo, vinculado ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), sob a responsabilidade da UFRGS, com dois tempos formativos, totalizando 180 h - Tempo Escola (TE) e Tempo Universidade (TU). A pesquisa de campo, a escrita da dissertação, a formação de professores durante o período em que estive na secretaria municipal de educação, foram fundamentais para que eu percebesse que a categoria trabalho é fundamental no movimento de construção da EdoC.

A comunidade escolar apontava a necessidade da escola abordar, reconhecer, valorizar e discutir o trabalho das famílias, ao passo que professores e gestores relatam seus limites para darem conta da discussão das relações que se estabelecem no campo, pois não tiveram formação voltada ao campo. Em geral, os docentes colocam-se à disposição para aprenderem a cultivar a horta da escola, aprender sobre poda, cultivo sem agrotóxicos, mas têm muita dificuldade em fazer a análise crítica do contexto local relacionando-o com o universal, com a organização do modo de vida dos sujeitos do campo ou distinguindo agricultura familiar e camponesa do agronegócio.

Sem formação inicial, nem continuada, discutindo as questões das relações de produção no campo, o trabalho pedagógico na escola permanece reproduzindo um currículo urbanizado e/ou voltado a atender uma formação empreendedora do agronegócio. Uma vez que o assédio das empresas como Souza Cruz é intenso na busca por parcerias com municípios para desenvolverem programas, o *Verde é Vida*⁷, por exemplo. Assim, usam as escolas públicas objetivamente atendendo as demandas empreendedoristas, pois precisam que a juventude permaneça no campo para dar continuidade a fomicultura que condiciona as famílias ao monopólio das multinacionais estrangeiras.

A proposição desta pesquisa de tese está intrinsecamente vinculada às experiências vivenciadas, conforme é possível perceber no decorrer do texto. Destaco a formação continuada

⁷ Disponível em: <https://afubra.com.br/verde-e-vida.html>

de professores no município de Canguçu/RS e aos indicativos presentes nas considerações finais da dissertação, em que a categoria trabalho tem se apresentado como central na formação dos professores para discutir e construir um processo de EdoC.

Dessa forma, considero que havendo incompreensão das relações de trabalho estabelecidas no campo e na cidade, a incompreensão da diferença entre trabalho explorado e trabalho socialmente útil, é complexo construirmos processos comprometidos com um projeto educativo e social que possamos tratar por EdoC.

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Dando continuidade à constituição da pesquisa, nesse ponto é realizada a abordagem que inicia com a problematização e vai até os objetivos desta pesquisa. Nessa pesquisa, o foco está em responder, quais categorias teórico-práticas estruturam os cursos pioneiros da LEdoC no Brasil?

A partir dos estudos realizados, conhecimentos empíricos dos contextos das LEdoCs, formula-se a seguinte hipótese: as LEdoCs estruturam uma proposta pedagógica contraditória ao modelo hegemônico instituído nas universidades, sendo regidas pelas políticas educacionais tendentes a alienar o trabalho ao capital.

O objetivo geral desta pesquisa é:

Analisar a categoria trabalho e problematizar as contradições que esta categoria materializa nos cursos pioneiros das LEDOCS.

Os objetivos específicos são:

- Identificar e verificar a presença da categoria trabalho nos documentos pedagógicos das universidades;
- analisar a categoria trabalho nos discursos teórico-práticos dos sujeitos da pesquisa;
- problematizar as diferentes concepções de trabalho presentes no contexto das universidades, a partir das contradições evidentes.

2.3 MÉTODO

2.3.1 Materialismo Histórico Dialético

A proposta de pesquisa pauta-se no materialismo histórico dialético, caracterizando-se enquanto um Estudo de Caso, que se ancora em uma metodologia qualitativa/quantitativa na educação. Sendo a metodologia o caminho que regerá a pesquisa, acompanhada de uma concepção teórica e filosófica, e estas, apoiadas em fundamentos balizadores que contribuem na travessia da pesquisa, Minayo (2011), auxilia na compreensão de metodologia empregada nessa proposta de pesquisa, e a aponta como

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das categorias e está referida a elas (p. 14).

Sendo assim, inicialmente é importante trazer a definição do método de análise na perspectiva materialista. De acordo com Triviños (2009, p. 51), “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (p. 51). Quem se dispõe a realizar uma pesquisa a partir desse método, precisa estar ciente da “concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (*Idem*, p. 73).

Frigotto (2004, p. 73), coloca o materialismo histórico-dialético, como uma postura, ou uma concepção de mundo; “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade teórica”. Ainda Frigotto (2004, p. 81), “no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa [...] é o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. Para tanto, é necessária uma metodologia condizente com os métodos.

A abordagem do professor Paulo Tadei durante a aula em que trouxe o método em Marx, traz o materialismo dialético considerado como a FILOSOFIA do marxismo o que é diferente da ciência marxista, o MATERIALISMO HISTÓRICO. De acordo com Bottomore (2012), Plekhanov em 1891, Plekhanov provavelmente tenha usado a expressão pela primeira vez “pois foi com aquela primeira geração de marxistas após a morte de Marx que surgiu o “materialismo dialético”, justamente quando o trabalho de Marx e Engels dava lugar ao de seus seguidores” (p. 381).

De acordo com síntese da professora Conceição Paludo, na “A Ideologia Alemã”, em 1845/46, o materialismo histórico é, de acordo com Marx (e Engels), o “fio condutor” de todos os estudos subsequentes. Os conceitos básicos do Materialismo Histórico constituem uma teoria científica da História. Ele revolucionou a maneira de se interpretar a ação dos homens na História, abrindo ao conhecimento, uma nova ciência e aos homens uma nova visão filosófica do mundo: o Materialismo Dialético.

Quais seriam os autores do marxismo? Triviños (2009), aborda a evolução do marxismo em três fases: A primeira implica em sua fundação por Karl Marx (1818-1883) em 1840, revolucionando o pensamento filosófico, com destaque para as conotações políticas explícitas nas suas ideias. Na segunda fase, Friedrich Engels (1820-1895) e Marx trabalharam juntos. Numa terceira fase, Vladimir Ilich Lênin (1870-1924) “teve a singular capacidade de unir sua vida ao mais elevado pensamento criativo, e uma prática revolucionária intensa” (Triviños, 2009, p. 49). Assim, o autor destaca três aspectos principais do marxismo: o materialismo histórico, o materialismo dialético e a economia política. Na sequência do texto serão abordados.

Antes de dar continuidade é importante distinguir a dialética idealista da materialista e compreender melhor como Marx vai construindo sua concepção. Marx e Engels chegam ao método dialético inspirados em Hegel⁸, mas contrários ao idealismo hegeliano que parte da racionalidade, e partem da materialidade.

Os idealistas subjetivos e objetivos, resolvem o problema da prioridade afirmando que é o espírito, a ideia, o primeiro, e que o secundário é a matéria. Os materialistas, como já expressamos, elevam a matéria a uma categoria de importância primordial. Ela, o mundo objetivo, originaria as ideias, os pensamentos. Isto é o que acham os representantes do materialismo filosófico (Triviños, 2009, p. 21).

Desse modo, para Marx e Engels a realidade determina a consciência, não o contrário. Esse é um ponto central da teoria marxista, a prioridade da realidade sobre a consciência. Vamos nos conscientizando a partir das vivências, da realidade. A realidade permite reflexões, ideias a partir das relações vivenciadas na sociedade, mas jamais a realidade é criada a partir das ideias. Triviños (2009), aborda o Idealismo Filosófico e o Materialismo Filosófico, distinguindo-os. Para os idealistas o princípio espiritual é primário e o material é secundário e,

⁸ Reconhecem-se como fontes diretas do marxismo o idealismo clássico alemão (Hegel, Kant, Schelling, Fichte), o socialismo utópico (Saint Simon e Fourier, na França, e Owen, na Inglaterra) e a economia política inglesa (D. Ricardo e Smith) (Triviños, 2009, p. 50).

no Materialismo⁹ Filosófico baseia-se “nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem, a vida” (p. 21). Consideram a matéria o princípio primeiro e o espírito, a ideia como secundário.

De acordo com Triviños (2009), “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (p. 51). Realizar uma pesquisa a partir desse método, implica em estar ciente da “concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (*Idem*, p. 73). Pois,

O Materialismo Dialético rejeita a ideia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo. Mas está de acordo com os céticos relativos quando afirma que o conhecimento é relativo em determinada época histórica e compartilha do ponto de vista dos dogmáticos quando assegura que o homem é capaz de apreender a verdade absoluta. Mas este processo de apreensão da verdade absoluta não é imediato, instantâneo, e sim gradual. O pensamento avança no conhecimento do objeto (Triviños (2009, p. 25).

O processo histórico permite a apreensão da leitura da realidade imediata na complexidade do tempo histórico. A busca constante pela verdade que é inerente ao conhecimento científico está em constante movimento e se transforma a partir das contradições presentes tal como estivemos desafiados durante a COVID19 ou nas possibilidades da Inteligência Artificial (Ias).

A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã. De maneira que a célebre "coisa em si" de Kant pode ser tal enquanto a ciência não descubra a fórmula química que permita conhecer a essência do fenômeno, e transformar essa "coisa em si" em coisa para nós. A busca científica transforma no mundo, a cada dia, dezenas de "coisas em si" em coisa para nós (*Idem*, p. 25).

⁹ O materialismo encontra suas raízes nos povos antigos do Oriente. Chineses, egípcios, babilônios e outros defenderam uma concepção materialista do mundo. Com os gregos este tipo de explicação da natureza e da sociedade alcançou relevos sistemáticos. A Idade Média, que fez tudo para sepultar a ciência, especialmente a que surgia da criatividade espiritual dos árabes, apagou o desenvolvimento do materialismo. Mas logo, sem a Renascença e os grandes avanços que se produziam na astronomia, navegação, artes e ciência, o materialismo dos pensadores gregos e romanos apresentou-se com nova força. A este vigor que mostra o materialismo, especialmente com o pensamento de Bacon e Hobbes, acrescentar-se-ão, em seguida, no século XVIII, as ideias dos enciclopedistas franceses. Os grandes descobrimentos científicos, como os da Lei da conservação e transformação da energia, realizada pelo médico alemão Mayer (1814-1878); da teoria celular "que demonstrou a unidade interna de todos os seres vivos e surgiu indiretamente a unidade de sua origem", a teoria da evolução de Darwin (1809-1882), que dá, pela primeira vez, uma base científica a biologia teórica, que termina com a ideia de que "as espécies animais e vegetais são absolutamente desligadas entre si, casuais, "criadas por deus e imutáveis", deram impulso extraordinário ao desenvolvimento científico e com ele, ao materialismo filosófico. O progresso da ciência permitiu a Marx e Engels colocarem as bases do materialismo dialético e histórico que se constituiu sistematicamente após a metade do século XIX.

Ainda na perspectiva de levantar as concepções de autores na discussão teórica do método, Frigotto (2004, p. 73), coloca o materialismo histórico dialético, como uma postura ou uma concepção de mundo; “enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade teoria e prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade teórica”.

A compreensão da realidade ir à raiz das questões, a práxis e novas sínteses implicam na compreensão profunda das premissas da concepção materialista da história. Marx e Engels (2009) na obra *Ideologia Alemã*, trazem algumas premissas: “São os indivíduos reais, a sua ação, as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação” (*Idem*, p. 24). Em primeiro lugar seres humanos vivos existem e são distinguidos dos animais pela sua consciência, por produzirem seus meios de subsistência e com isso, sua própria vida material. O modo de produção, o modo de vida, “aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem [...] depende, portanto, das condições materiais da sua vida” (*Idem*, p. 25).

O materialismo histórico vai em busca dos verdadeiros fundamentos da sociedade nas formações socioeconômicas, nas relações de produção, trabalha na compreensão de conceitos como *ser social* - entendendo a relação humana com a natureza e entre si. Também *consciência social* – as ideias, políticas, filosóficas, religiosas, etc.... ainda a *psicologia social* das classes; *meios de produção*, tudo aquilo usado para dar origem aos bens materiais; *forças produtivas*, referentes aos meios de produção, os homens com suas experiências e hábitos de trabalho, tecnologia. As *relações de produção* vinculadas às forças de produção correspondem aos vínculos entre os homens. Os *modos de produção* – próprios da comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (socialista e comunista). Enfim, para compreender bem as dimensões do materialismo histórico, a definição de uma série de conceitos é fundamental: “sociedade, formações sócio-econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc” (Triviños, 2009, p. 52).

Ainda corroborando com o autor acima mencionado, destacamos três características importantes da concepção materialista para na sequência avançar no materialismo dialético, muito embora as características materialistas estejam presentes no materialismo dialético, esta apresenta outros princípios. São estas as características do materialismo: *a materialidade do mundo* (tudo que acontece na realidade são processos materiais, é matéria em movimento), *a*

matéria é anterior à consciência (consciência reflexo da matéria), *o mundo é conhecível* (possibilidade de conhecer a realidade).

2.3.2 Materialismo dialético

Inicialmente trouxemos a abordagem do materialismo histórico, suas raízes e princípios. Passamos a abordagem do materialismo dialético, de forma alguma pretende-se fazer qualquer afastamento entre uma e outra, pois estão interligadas, mas trazer aspectos relevantes que permitem compreender com mais profundidade o Materialismo Histórico Dialético, neste item o materialismo dialético.

A origem da dialética está no período de Platão e Aristóteles, entendida como a arte da discussão, desenvolvida com perguntas e respostas. No entanto, desde Heráclito vem outra ideia fundamental da dialética, da mutabilidade do mundo e da transformação de toda propriedade em seu contrário. Na filosofia grega antiga, com Platão e Aristóteles, o aspecto “contraditório” do ser foi ressaltado. No século XVIII, tem as contribuições do idealismo clássico alemão com Kant seu fundador, Descartes, que destacou com força aspectos contraditórios no processo de desenvolvimento. Mas, é com Hegel que “se concebe todo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento” (Triviños, 2009, p. 53) estabelecendo a conexão interna deste movimento de desenvolvimento. É sobre as bases da dialética hegeliana que Marx e Engels elaboraram o materialismo dialético, no entanto, rejeitando suas bases idealistas. Assim, o materialismo dialético é uma dimensão ontológica e gnosiológica porque estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas.

De acordo com Kosik (1976), “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem” (p. 13). O que exige um certo esforço para compreender a coisa em si, de modo que o pensamento dialético diferencia a representação e o conceito da coisa. Nesse sentido, a atitude do homem não é de um ser abstrato cognoscente que examina a realidade especulativamente, mas,

[...] de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (Kosik, 1976, p. 13)

Para compreender a realidade é necessário estar e perceber-se imerso nela, parte integrante dela em sua totalidade no conjunto das relações sociais. Desse modo, retomando o

que já foi escrito acima, o materialismo dialético entende o mundo como sendo cognoscível, o que não é uma verdade hoje pode, pela busca científica, transformar a cada momento no mundo inúmeras "coisas em si" hoje em coisa para nós amanhã. A partir dessa reflexão chegamos a

[...] uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade (Triviños, 2009, p. 51).

Ainda atentos a essa ideia central do materialismo dialético que sustenta a prática social como critério da verdade, sendo através da prática, possível reconhecer a veracidade de um conhecimento e estando ela na base do conhecimento e também no seu final, consideramos importante trazer o conceito de pseudoconcreticidade de Kosik (2009) de forma a levantar as armadilhas presentes nela que naturalizam problemas sérios da realidade, por exemplo.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano (Kosik, 1976, p. 15).

O autor identifica quatro mundos: 1. *mundo dos fenômenos externos* (o que aparece à primeira observação/vista e encobre o essencial); 2. *mundo do tráfico e da manipulação* (é o conjunto das práticas fetichizadas que os humanos realizam sem conhecer e compreender a *práxis crítica revolucionária da humanidade*); 3. *mundo das representações comuns*, (o senso comum projeta ideias/pensares como se fossem a realidade sobre a qual os homens não têm a noção de poder nelas interferir - *produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento*); 4. *mundo dos objetos fixados* (a naturalização dos fatos, processos, ações como se tudo fosse realidade dada, imóvel, fixada, rígida, imutável e sem perspectivas de transformações, não sendo *imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens*).

Essa pseudoconcreticidade é destrutível com o método dialético crítico. Como? Através da

- 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de "humanização do homem" (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a "coisa em si"; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo

ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo – *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar numa cultura e viver a sua vida (Kosik, 1976, p. 23-24).

Infelizmente, a naturalização de pseudoverdades tem sido recorrente, principalmente no Brasil nesse momento histórico e percebemos uma significativa aderência de pesquisadores às perspectivas teórico metodológicas que buscam compreender a realidade parcialmente. Talvez, possamos chamar de uma pseudocriticidade significativamente presente na produção científica brasileira. Na obra citada repetidas vezes, Triviños faz o alerta para as consequências na educação ao levantar os três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: Positivismo, Fenomenologia e Marxismo e notoriamente dá ênfase ao marxismo.

Desse modo, importante frisar o movimento presente no materialismo dialético que vai além de desvendar a realidade, vai transformá-la. Para Frigotto (2004, p. 81), “no processo dialético de conhecimento da realidade teórica, o que importa [...] é o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”. Ainda no sentido de compreender a dialética e conhecer suas definições a partir de seus autores clássicos, Triviños (2009), traz as definições da dialética marxista,

Engels a define como a ciência “das leis” gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento. E Lênin a define como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento. [...] Estes conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo (Triviños, 2009, p. 53).

A partir das definições de Engels e Lênin¹⁰ os conceitos de conexão, interdependência e interação são colocados como essenciais para compreender o mundo num processo dialético. A partir da relevância dada a esses conceitos é necessário ao menos mencionar, pois não é objetivo aprofundar nesse texto, as Categorias do Materialismo Dialético. Triviños (2009), traz como categorias: a matéria, a consciência e a prática social. Também menciona que a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que aparece na realidade objetiva, sendo a lei fundamental a Unidade e luta dos contrários, a Lei da Contradição. De modo geral

¹⁰ Engels define a dialética como “a ciência da interconexão universal”. Lênin destaca este traço além de outros da dialética ao expressá-la na compreensão do desenvolvimento como a ciência que vê na realidade do mundo dos fenômenos “a interdependência e a mais íntima e indissolúvel conexão entre todos os aspectos de cada fenômeno (a história desvendando sempre novos aspectos), uma interconexão da qual resulta de um processo de movimento único e universal, com leis imanentes, conforme Triviños.

trabalhamos com quatro principais elementos da dialética: historicidade, contradição, mediação e totalidade.

2.4 OS ESPAÇOS DA PESQUISA EMPÍRICA

A proposta inicial foi realizar a pesquisa de forma a contemplar uma universidade por região brasileira, com o objetivo de mapear experiências em todo Brasil, levando em consideração o curso acontecer em regime de alternância e ser da área das Agrárias, ou Ciências da Natureza, pois supunha-se haver maior proximidade com o trabalho. A seleção do curso seria pelo mapeamento das LEdoCs, inicialmente visitando o site de cada uma delas com objetivo de verificar qual é a área do conhecimento correspondente a cada curso e, em seguida, identificar quais cursos são regulares ou turmas específicas. Havendo uma predefinição de estado por região, a partir dos seguintes critérios: curso com vínculo com os Movimentos Sociais (MS) do campo, regime de Alternância, ser da área das Agrárias ou Ciências da Natureza e Matemática.

O levantamento dos cursos foi realizado em 2020, matrizes curriculares, Projetos Político Pedagógicos (PPPs) e Regimentos existentes levantados nos sites. Os sites não oferecem muita possibilidade de acesso a informações mais detalhadas dos cursos e, com o fechamento das universidades devido à pandemia, a possibilidade de contatos ficou inviável durante vários meses. A proposta inicial seria fazer contato com as coordenações dos cursos que estivessem mais próximas dos critérios estabelecidos e mencionados acima para então ir até cada universidade e fazer uma breve imersão presencial para o levantamento de dados da pesquisa de campo. Havia esperança de que fosse possível fazer a pesquisa de forma presencial. No entanto, toda vez que parecia estarmos em vias de um “controle” da pandemia, precisávamos nos recolher e manter trabalho remoto. Apesar de muitas universidades particulares terem prontamente aderido ao ensino remoto, o que permitiu que mantivessem seus calendários, algumas universidades, como foi o caso da UFRGS, não aderiram imediatamente a esta modalidade de ensino (agosto de 2020), e deram início a abertura das suas estruturas para atividade presenciais apenas em meados de 2022.

Com isso, foi necessário repensar a seleção dos cursos para serem o campo desta pesquisa. Na verdade, voltando para uma proposta bem inicial de projeto de pesquisa para fazer contato com as Licenciaturas de Educação do Campo pioneiras no Brasil, as quatro primeiras turmas originadas de uma proposta construída em conjunto pelas universidades e na presença dos MSP do Campo nos anos 2007, são elas: Universidade Federal do Sergipe (UFS) Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Brasília (UnB). Destas, a experiência da UFS e UFBA tiveram oferta de turma única, já as universidades UFMG e UnB permanecem ofertando os cursos de LEdoCs.

Foi feito contato via e-mail com as coordenações dos cursos, não havendo respostas, foram realizadas ligações para os departamentos para números encontrados nos sites e contatos estabelecidos a partir de relações da rede de contatos. Das quatro universidades, participaram da pesquisa respondendo ao questionário a UFBA e a UnB. As universidades UFMG (sem retorno para os contatos tentados) e UFS (inviabilizado o contato com a coordenação por motivo de saúde), não participaram da pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Ao trabalhar na pesquisa e trazer para a vida o Materialismo Histórico Dialético, torna-se impossível esquecer ou desconsiderar ou ainda subestimar os aspectos históricos para interpretar a realidade educacional durante a pesquisa, bem como no trabalho com ensino e extensão. Diante dos graves conflitos de classe, da estrutura econômica e política, principalmente nos países considerados de Terceiro Mundo, o que inclui a América Latina e nela o Brasil, pesquisar exige enfoque teórico e metodológico que dê conta da abordagem da realidade e apontamentos de transformação da mesma superando as relações de exploração.

A grave crise em que nos encontramos, aprofundada pelo governo Bolsonaro, recoloca milhares de pessoas em condições abaixo da miséria, ao passo que há uma certa passividade mediante as inúmeras atrocidades que ferem a condição humana cotidianamente, nos lembra que para lutar é preciso ter condições de viver. Apontamento feito por Marx e Engels (2009), o “primeiro pressuposto de toda existência humana e da história, de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história” (p. 40). E a “libertação é um ato histórico” (p. 35).

A partir do enfoque MHD alcançamos o entendimento da nossa realidade social, conhecendo-a por dentro, desde sua estrutura, decompondo o todo para compreender a parte. O método dialético permite aprofundar nas causas e nas consequências dos problemas, através de suas contradições, suas relações. De modo que, “em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu” (Marx; Engels, 2009, p. 31).

Nessa perspectiva teve-se a pretensão de escrever esta tese. É uma pesquisa qualitativa e, nessa circunstância “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (Triviños, 2009, p.

137). A proposta de pesquisa caracteriza-se pelo Estudo de Caso, um tipo de pesquisa qualitativa, conforme Triviños (2009), por tratar-se de proposta delimitada em duas instituições públicas que ofertam Licenciaturas em Educação do Campo, tendo a categoria trabalho enquanto foco da pesquisa. Lüdke e André (1986) apontam que é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular – a categoria trabalho nas LEdoCs.

O processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa demanda o uso de procedimentos e técnicas para que seja possível efetivamente realizar a pesquisa. Num primeiro momento, para a qualificação do projeto, foi levantado o Estado da Questão, nos bancos de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações e no site da Scielo, as pesquisas já realizadas que contemplem o tema aqui proposto.

Na sequência, indo ao campo foi realizada a entrevista, compreendida “como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2011, p. 109). Sendo a entrevista “uma forma de interação social [...] de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (*Idem*, p. 109). Estas entrevistas tiveram como sujeitos, coordenadores (as), dos cursos, dois docentes, dois discentes de cada LEdoC, fazendo uso de questões semiabertas, pois podem surgir questões relevantes para a pesquisa no decorrer do diálogo e a possibilidade de ampliar respostas com novas questões importantes para o aprofundamento do conteúdo. Triviños (2009), considera a entrevista semiestruturada como um dos principais meios para realizar a coleta de dados, devido à valorização da presença do investigador, sendo “aquela que parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas” (*Idem*, p. 146) do entrevistado.

No decorrer da pesquisa foi realizada a análise do material empírico, dos dados levantados nas entrevistas, bem como do levantamento de documentos considerados pontuais e relevantes à pesquisa como a matriz curricular do curso, os planos das disciplinas, e o Projeto Político Pedagógico.

3 TRABALHO E A QUESTÃO AGRÁRIA

No terceiro capítulo desta tese, adentra-se na interseção entre trabalho e a questão agrária, explorando dois aspectos cruciais desse tema. Em primeiro lugar, foram examinados os fundamentos do trabalho como matriz da formação humana, compreendendo como a atividade laboral molda não apenas as estruturas econômicas, mas também as identidades e as relações sociais. Em seguida, avança na contextualização da questão agrária na América Latina e no Brasil, uma região marcada por desafios e contradições profundas relacionadas à terra, à produção agrícola e à distribuição de riqueza.

3.1 OS FUNDAMENTOS DO TRABALHO COMO MATRIZ DA FORMAÇÃO HUMANA

O trabalho é a fonte de riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem
(Engels, 2013, p. 13)

A abordagem central desta pesquisa está colocada no trabalho a partir dos autores Marx e Engels. A perspectiva teórico-metodológica utilizada, portanto, é materialista histórico dialética. Exige que sejam discutidas as principais categorias lincadas à totalidade das relações que se estabelecem no modo de produção capitalista.

O estudo do trabalho nas LEdoCs não é proposto ao acaso. Vivemos numa sociedade capitalista em que a exploração do homem pelo homem é uma constante. Atualmente, o trabalho carrega mais o engodo do que a satisfação da produção da existência cotidiana, da garantia dos meios de subsistência da grande maioria da população brasileira e mundial. Que trabalho é este que me constitui como ser humano ou como mera força de trabalho? Que trabalho é este que produz riqueza infinita para poucos e muita dor e sofrimento para outros? Que trabalho é este que é presente nas mercadorias produzidas e não reconhecido nos produtos do trabalho realizado? Que trabalho é esse que produz o alimento e deixa tantas pessoas sem comida? Que trabalho é esse o da informalidade?

Compreender o trabalho e as relações sociais e econômicas, estabelecidas na sociedade ao longo da história, permite ir adentrando nessa pesquisa. Para tanto, Engels vai aos primórdios dos tempos e aborda a transformação do macaco em homem e, na sequência, Marx e Engels elaboram a base para a compreensão de que trabalho é este.

Como podemos perceber na citação de Engels no início deste capítulo, ele expressa um entendimento do trabalho, que o alça à condição básica e fundamental da humanidade. O trabalho foi sofrendo transformações em termos sociais e econômicos importantes, portanto, é fundamental que sejam abordadas essas transformações para a compreensão dos processos de trabalho no decorrer da história até o presente.

O texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, escrito por Engels em 1876, auxilia nessa compreensão inicial. De acordo com o texto, a evolução de macacos antropomorfos foi acontecendo durante milhares de anos, formavam manadas, prescindindo das mãos para caminhar pela necessidade de subir em árvores, usando-as para alimentar-se, pegando folhas e frutas, para proteger-se. Com o passar do tempo, foram desenvolvidas ferramentas e com as mãos livres era possível “adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (Engels, 2013, p. 15). Dessa forma, “a mão não é apenas órgão do trabalho; é também produto dele” (*Idem*, p. 15). Porque

Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções sempre novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (Engels, 2013, p. 15-16).

O uso das mãos representou um imenso progresso no domínio da natureza, ampliando possibilidades. As mudanças foram acontecendo também internamente com o desenvolvimento de outras partes do corpo e órgãos. Com o convívio em grupos, surge a necessidade da comunicação e assim passam a ter laringe. Fazendo a comparação com animais, a explicação da “origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada” (*Idem*, p. 17). Dessa forma, temos o trabalho pelas mãos e a palavra articulada como os principais estímulos, a partir dos quais o cérebro do macaco foi se transformando em cérebro humano em desenvolvimento, aprimorando instrumentos e órgãos dos sentidos, sendo que, “o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais seu desenvolvimento” (Engels, 2013, p. 19).

Desenvolvimento que continua infinitamente para o cérebro humano, distinguindo-se dos macacos, fazendo surgir a sociedade humana. Esta sociedade distingue-se de uma manada de macacos novamente pela potência do trabalho, pois constrói-se na relação com a natureza e

com os outros seres humanos. O trabalho começa com a elaboração de instrumentos de caça e de pesca. A transição da alimentação vegetal para a mista contribuiu para o desenvolvimento da força física, a independência e a formação humana, sendo a maior influência do consumo da carne, o desenvolvimento do cérebro.

Com o consumo da carne, surge o uso do fogo e a domesticação de animais. Com o aprendizado de comer tudo que é comestível, aprendeu também a viver em qualquer clima, estendendo-se pela superfície da Terra. Com o desenvolvimento humano, novas atividades surgem como a agricultura que vem junto com a caça e a pesca, depois a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria, a navegação. Junto do comércio e dos ofícios, surgem as artes e as ciências: “das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião” (Engels, 2013, p. 22).

Nesse momento, a reflexão feita por Engels, é de que o ser humano se habituou a explicar seus atos pelos pensamentos, ao invés de fazê-lo pelas necessidades, surgindo assim a concepção idealista de mundo, dominante entre os seres humanos. Isso segue acontecendo, pois mesmo os naturalistas da escola darwiniana, mais próximos do materialismo, não conseguiram ver o papel do trabalho nessa evolução da civilização.

Na relação dos seres humanos e animais com a natureza, os animais a usam e modificam por estarem junto dela, no entanto, o ser humano, a modifica, a obriga a servir-lhe, a domina, fazendo parte dela também. Então, é um domínio consciente por ser capaz de conhecer as leis da natureza, por agir com pretensões, por suas ações serem planejadas e intencionais.

O ser humano foi aprendendo durante milhares de anos a prever as consequências naturais oriundas da produção, da sua interação e da intervenção na natureza. Mas, nem sempre foi possível ter clareza das consequências de suas criações, como por exemplo, a destilação do álcool, descoberta pelos árabes, capaz de tornar-se uma das armas fundamentais no extermínio de indígenas. Assim como, não pressupunham que a máquina a vapor, criada nos séculos XVII e XVIII, viria a subverter as condições sociais em todo mundo, principalmente na Europa, promovendo a concentração de

[...] riquezas nas mãos de uma minoria e ao privar de toda a propriedade a imensa maioria da população, haveria de proporcionar primeiro o domínio social e político à burguesia e depois provocar a luta de classes entre a burguesia e o proletariado, luta que só pode terminar com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe (Engels, 2013, p. 27).

Os elementos históricos analisados permitem conhecer as consequências sociais indiretas e remotas das ações humanas na produção, o que leva a compreensão de que temos domínio e controle com relação a essas consequências. Havendo essa compreensão, novas escolhas no modo de produção podem ser feitas, tendo em vista as consequências destas na organização social.

De acordo com Engels, todos os modos de produção, até então, tem procurado o efeito útil do trabalho. Na propriedade comunal, o excedente de terras livres amenizava os resultados adversos dessa economia. Com seu esgotamento, a propriedade comunal entra em decadência. E todas as demais formas de produção levaram à divisão da sociedade em classes diferentes: os dominantes e os oprimidos. O interesse da classe dos dominantes mantinha a existência miserável dos oprimidos, tendo a expressão mais acabada no modo de produção capitalista.

No capitalismo, a relação de utilidade da mercadoria produzida e trocada, fica em segundo plano, estando o foco no lucro obtido na venda. Sendo que, a ciência social da burguesia, a economia política clássica, se ocupa com as consequências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados na produção e na troca (*Idem*, p. 28). Essa economia política clássica, de acordo com Napoleoni (1981), se apoia em duas proposições. Na primeira, que a sociedade capitalista se baseia na relação de troca, “com a consequência de que a explicação do valor-de-troca é o ato preliminar da explicação científica da própria sociedade” (p. 15). Na segunda, que os valores de troca, de alguma forma, são vinculados às quantidades de trabalho como equivalentes.

No entanto, para Napoleoni, Smith e Ricardo¹¹ apresentam diferenças na definição das quantidades de trabalho, das quais dependem os valores de troca. É importante analisar essa diferença, pois a teoria do valor de Marx surge da consideração desta diferença e supera ambas. Para Smith, “o valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho que essa mercadoria pode adquirir” (Napoleoni, 1981, p. 15). Essa teoria é conhecida como trabalho comandado, que é o

¹¹ Adam Smith e David Ricardo, são dois economistas clássicos, que antecedem Marx na economia política. Sendo uma das principais críticas de Marx para eles com relação à indiferença destes pela forma do valor, ao tratamento que lhe deram como algo externo à natureza da mercadoria e, portanto, à sua incapacidade de compreender por que o trabalho é expresso no valor e por que a medida do valor (tempo de trabalho socialmente necessário) é expressa em somas de dinheiro. Marx sugere que a razão desse erro está no fato de que a forma de valor do produto do trabalho, a mais abstrata e ao mesmo tempo a mais universal forma do capitalismo, é tratada não como produto das relações capitalistas de produção, mas como a forma eterna, natural, da produção social. O valor e sua magnitude são, com isso, divorciados de relações de produção que são específicas, e a análise se torna antes formal do que dialética. Só mostrando como o valor necessariamente se expressa como valor de troca é possível compreender como ele é expresso em somas de dinheiro, como a forma de valor implica a forma dinheiro. A teoria do valor de Marx é, dessa forma, simultaneamente a sua teoria do dinheiro (Bottomore, 2013, p. 624). Quanto a David Ricardo, Marx o considerava como o último grande representante da economia política inglesa pois, em sua obra, o antagonismo dos interesses de classes é de importância primordial (*Idem*, p. 198).

trabalho assalariado. Smith reconhece nas mercadorias o trabalho como salário e também como lucro. Ricardo, por sua vez, contrapõe a teoria do trabalho comandado com o trabalho contido, entendendo que “a relação de troca entre duas mercadorias coincide com a relação entre as quantidades de trabalho contidas nas próprias mercadorias” (Napoleoni, 1981, p. 16). Este trabalho contido nas mercadorias, entende-se como o trabalho empregado em sua produção e o trabalho presente nos meios de produção necessários na produção das mesmas.

Dessa forma,

O problema teórico que a economia política clássica deixava em aberto pode, então, se configurar nestes termos: encontrar o modo de ligar o valor às condições de produção, como em Ricardo, mas salvando o conceito smithiano de “troca desigual”; desse modo, seriam conservados os dois aspectos positivos de Smith e Ricardo, ao mesmo tempo em que seriam eliminados os dois aspectos negativos (Napoleoni, 1981, p. 17).

Marx, por sua vez, supera as categorias clássicas ao partir da crítica ao conceito de trabalho presente na base da categoria clássica do valor-de-troca, ao perceber oculta a alienação, sendo também uma crítica da sociedade burguesa. Retomemos o processo de trabalho ou processo de produzir valores de uso (valorização pela necessidade). Para Marx, inicialmente é importante considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada porque “a produção de valores de uso ou de bens não sofre nenhuma alteração em sua natureza pelo fato de ocorrer para o capitalista e sob seu controle” (Marx, 2017, p. 255). O trabalho, contém em si a relação do homem com a natureza, processo em que o ser humano com suas ações impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. O autor pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana, pela sua capacidade de idealizar na mente sua produção, o que o difere dos animais que agem instintivamente. E apresenta três elementos componentes do processo de trabalho, “a atividade adequada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar seu objeto e, em terceiro, seus meios” (Marx, 2017, p. 256).

A terra é considerada o objeto universal do trabalho humano, fornece meios de subsistência prontos para serem utilizados. Assim, a natureza fornece objetos de trabalho quando, por intermédio desse as coisas são separadas do seu meio natural, como por exemplo, a madeira retirada da floresta. No entanto, um objeto de trabalho que foi trabalhado, esteve sob trabalho anterior, transforma-se em matéria-prima, sendo que “toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima” (Marx, 2017, p. 256).

A definição de meio de trabalho está em ser “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve de guia de sua atividade sobre o objeto” (*Idem*, p. 256). Fazendo uso das propriedades químicas, físicas, mecânicas das coisas para atuarem sobre as coisas, de acordo com os fins que estabelece. Sendo que, de acordo com o nível de desenvolvimento do processo de trabalho exige-se meios de trabalho mais elaborados, bem como, é por meio deles que é possível medir o desenvolvimento da força humana de trabalho, indicando as condições sociais em que o trabalho acontece. Os meios de trabalho oferecem as condições necessárias para a realização do processo de trabalho, ficando impossibilitado sem eles. Em síntese,

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado (Marx, 2017, p. 258).

Dessa forma, quando se tem um valor-de-uso oriundo do processo de trabalho como produto, significa que fizeram parte como meios de produção outros valores-de-uso, que são produtos de processos de trabalho prévios. Assim, um valor-de-uso, produto de um trabalho, transforma-se em meio de produção de outros, sendo os produtos que servem de meios de produção, condição de trabalho.

Em algumas situações um material acessório pode ser adicionado à matéria-prima para modificá-la, por exemplo: o cloro ao pano cru; um mesmo produto pode ser meio de trabalho e matéria-prima num processo de trabalho; um produto que existe em sua forma final pode ser matéria-prima, como a uva; o produto intermediário como suco da uva, ou o semiproduto, que acontece quando pelo trabalho o objeto cria forma de matéria-prima ou transformar-se em vinho, geleia ou mesmo uva passa a ser utilizada em outros alimentos. É possível perceber que “um valor de uso aparecer como matéria-prima, meio de trabalho ou produto final é algo que depende inteiramente de sua função determinada no processo de trabalho, da posição que ele ocupa nesse processo, e com a mudança dessa posição mudam também as determinações desse valor de uso” (Marx, 2017, p. 260).

Há um trabalho prévio presente nos meios de produção, que desaparece no produto normal, sendo que foi este trabalho que lhe permitiu a qualidade útil. Os produtos desse trabalho anterior estabelecem as condições de existência do processo de trabalho que só se realiza e se

mantêm “como valores-de-uso, através da sua participação nesse processo, de seu contato com o trabalho vivo” (Marx, 2017, p. 261).

O processo de trabalho descrito até o momento, está colocado em sua forma simples e abstrata, como atividade apontada com a finalidade de criar valores-de-uso, de colocar os elementos naturais diante das necessidades humanas. É “condição natural eterna da vida humana, sem depender e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as formas de vida sociais” (Marx, 2017, p. 261).

No entanto, quando temos o modo de produção capitalista, o trabalhador está sob controle do capitalista, pois o trabalho lhe pertence, está atento ao uso adequado dos meios de produção, sem desperdício de matéria-prima, poupa os instrumentos de trabalho e, por fim, o produto é do capitalista e não do seu produtor. Pois, todo valor-de-uso produzido pelo trabalhador pertence ao capitalista porque comprou a força de trabalho que incorpora o trabalho vivo aos elementos que constituem o produto. Marx (1978, p. 22), no Capítulo VI Inédito traz que, contudo,

[...] o processo de produção é a unidade imediata entre o processo de trabalho e o processo de valorização, do mesmo modo, porque seu resultado imediato, a mercadoria, é a unidade imediata entre o valor de uso e o valor de troca. Contudo, o processo de trabalho não é mais do que um meio do processo de valorização, processo que, por sua vez, é essencialmente, produção de mais-valia, isto é, processo de objetivação de trabalho não pago.

Em outra obra, no Capital I, para Marx a taxa de mais valor manifesta “uma relação social entre capital e trabalho, a qual aparece nas pessoas antagônicas de capitalista e trabalhador”. E dessa forma, expressa “o grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (Marx, 2017, p. 294). Assim,

O produto do processo de produção capitalista não é simplesmente produto (valor-de-uso), nem simples mercadoria, isto é, produto que tem um valor de troca; seu produto específico é a mais-valia. Seu produto são mercadorias que possuem mais valor-de-troca, isto é que apresentam mais trabalho do que o adiantado para sua produção sob forma de dinheiro ou de mercadorias (Marx, 1978, p. 32)

Nesse movimento de produção que ultrapassa o valor de uso dos produtos na produção, que também são mais que mercadorias, são mais-valia, o processo de trabalho é um meio para se chegar ao processo de valorização ou a produção de mais-valia que é a finalidade capitalista. Dessa relação, decorre a análise da mercadoria tendo como base o trabalho, apresenta-se “como trabalho concreto no valor-de-uso das mercadorias; e por outro lado, calculado como trabalho

socialmente necessário, no valor de troca” (Marx, 1978, p. 23). O trabalho socialmente necessário, pode ser compreendido da seguinte forma,

Assim, um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante sua produção, quanto mais preguiçoso ou inábil for um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois ele necessitará de mais tempo para produzi-la (Marx, 2017, p. 116).

O tempo de trabalho como medida de valor é trabalho humano igual, e corresponde ao dispêndio da mesma força de trabalho humana. Não se trata do trabalho individual mas da força de trabalho conjunta da sociedade. No mundo das mercadorias, aquelas em que o valor de uso se submete ao valor de troca, reúne o valor de todos os trabalhos, como tempo médio para a produção de um dado produto. Cada uma das forças de trabalho individuais é igualmente força de trabalho humana, na medida em que atua como tal força de trabalho social média. O tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer *em determinadas condições normais para uma dada sociedade, e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho*, e que determina a grandeza de seu valor. Entre o individual e o coletivo expresso pela média de trabalho necessário há a produção de uma dada mercadoria.

A mercadoria individual vale aqui somente como exemplar médio de sua espécie. Por essa razão, mercadorias em que estão contidas quantidades iguais de trabalho ou que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor. O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra. “Como valores, todas as mercadorias são apenas medidas determinadas de tempo de trabalho cristalizado (Marx, 2017, p. 116-117).

Portanto, a mercadoria incorpora trabalho em dois sentidos, sob os dois aspectos da mercadoria: o valor-de-uso e o valor-de-troca, concomitantemente aos dois aspectos do processo de produção capitalista, o processo de trabalho e o processo de valorização. A mercadoria como valor-de-uso, objeto dotado de propriedades úteis, como produto do processo de trabalho, incorpora o trabalho útil, trabalho determinado quanto a sua qualidade. No entanto, essa mesma mercadoria, como valor-de-troca, enquanto resultado específico do processo de valorização, contém trabalho em outro sentido,

[...] um trabalho separado das suas determinações qualitativas concretas, um trabalho que é, como sabemos, trabalho genérico, ou comum, ou abstrato. Assim como, em outras palavras, - essa é a tese de Marx, - o processo de produção tem os dois aspectos do processo de trabalho e do processo de valorização, assim também – correspondentemente – o trabalho incorporado na mercadoria tem os dois aspectos de trabalho concreto e de trabalho abstrato (Napoleoni, 1981, p. 45).

De acordo com Marx (2017), o trabalho concreto útil representa sua utilidade no valor de uso do seu produto. Assim, enquanto criador de valores de uso, o trabalho útil, está atrelado à condição de existência humana presente em todas as formas sociais, por ser eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza, logo, da vida humana. Portanto, o trabalho concreto útil não é específico ao capitalismo. No entanto, o trabalho humano abstrato é característica específica da produção capitalista de mercadorias.

E o que seria o trabalho produtivo e improdutivo? Trabalho produtivo é aquele que produz valor de uso, no processo de valorização, sua finalidade na produção é o mais-valor. Desse modo, apenas o trabalho humano vivo produz mais-valor e é considerado produtivo. “Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar” (Marx, 2017, p. 578).

Os termos trabalho produtivo e trabalho improdutivo, não são exatamente termos de Marx, ele os retira da Economia Política (Napoleoni, 1981). É importante retomar o ponto de partida de Marx para compreendermos sua posição. Ainda, de acordo com Napoleoni (1981), Adam Smith entende o trabalho produtivo como sendo aquele que, ao produzir, reconstitui sua própria subsistência e produz algo a mais que é apropriado pela outra classe. Para Malthus¹², o trabalho produtivo, além de produzir o próprio salário, produz lucro para o patrão. Ricardo partilha das mesmas definições de Smith e Malthus.

Para Marx, a discussão está centrada no trabalho dentro de uma formação histórico-social específica, e o trabalho na situação capitalista, não se trata do trabalho humano em geral. É trabalho subordinado ao capital, portanto, produz capital, agregando valores aos existentes e, assim, produzindo mais-valia, (Napoleoni, 1981). No livro VI encontra-se como sendo produtivo o trabalho

[...] que se representa em mercadorias, mas, se considerarmos a mercadoria individual, o é aquele que, em uma parte alíquota desta, representa trabalho não pago; ou, se levarmos em conta o produto total, é produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista. É produtivo o trabalhador que executa trabalho

¹² Um dos autores que tem seu nome atrelado à teoria da superpopulação, entende que a população da classe trabalhadora aumenta por sua própria responsabilidade, não sendo uma conversão de trabalhadores numa população significativamente supranumerária, como necessidade da indústria moderna (Marx, 2017).

produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital (Marx, 1978, p. 126).

O trabalho produtivo caracteriza-se pela produção da mais-valia, havendo na mercadoria trabalho não pago o que valoriza o capital. Há uma relação determinada entre comprador e vendedor de trabalho. Para o operário importa o valor de sua força de trabalho e para o capitalista a presença do trabalho não pago que gera valor, valoriza o capital, produz mais valia. Assim, transforma o trabalho objetivado em capital e o trabalho vivo em trabalho produtivo, o capitalista concentra o tempo de trabalho não pago (Marx, 2017).

O trabalho improdutivo é aquele que não gera valores de troca, ele é consumido devido ao seu valor de uso. Napoleoni (1981), aborda uma classificação dos trabalhadores improdutivos a partir do Capítulo VI, da seguinte forma: os não inclusos numa relação capitalista porque não produzem mais-valia, que se distinguem em duas categorias: a) os suscetíveis de se tornarem produtivos; b) os inevitavelmente improdutivos ou improdutivos em princípio.

Os suscetíveis de se tornarem produtivos são produtores de mercadorias, que as produzem de modo não capitalista. No entanto, essa produção de mercadorias poderia facilmente ser incluída numa relação capitalista, tornando estes produtores produtivos. São, pois, improdutivos de fato, mas não em princípio. Com relação aos improdutivos, em princípio, jamais poderiam fazer o que fazem no interior de uma relação capitalista, por exemplo: domésticas, padres, funcionários públicos, soldados, artistas.

Em síntese, a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo está centrada na acumulação, pois apenas o trabalho produtivo permite a reconversão da mais-valia em capital. Sendo que a produção do capital é produção da mais-valia e o trabalho produtivo produz mais-valia (Marx, 2017).

Na sequência, faz-se necessário abordar o trabalho alienado, pois em meio a exploração capitalista do trabalho, temos o trabalho alienado e uma possível superação positiva da autoalienação, apontadas por Marx na parte final dos Manuscritos Econômico-filosóficos, escritos em 1844. E, é um texto que parte dos pressupostos da Economia Política. A partir dela, mostra que o trabalhador se torna uma mercadoria, estando a miséria do trabalhador na razão inversa do poder e da magnitude da sua produção, assim a sociedade inteira coloca-se em duas classes, a dos proprietários e a dos trabalhadores sem propriedade.

Para Marx (1989), a Economia Política não esclarece a razão da divisão entre capital e trabalho, sendo que o economista político coloca em movimento a ganância e a guerra entre os gananciosos, a concorrência. Pois, ao não conceber a interconexão do movimento se torna

possível a oposição da doutrina da concorrência à doutrina do monopólio, da liberdade de ofício à da corporação. É necessário conceber a interconexão essencial entre “a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização dos homens, de monopólio e concorrência, etc., de toda esta alienação com o sistema monetário” (Marx, 1989, p. 148). Parte-se de um fato econômico político presente, em que o trabalhador se torna cada vez mais pobre enquanto produz riqueza, se torna mercadoria, conforme as cria. Logo, este fato expressa que:

[...] o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser alheio, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se lhe fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação com a perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação, como exteriorização (Marx, 1989, p. 148).

Sendo que, este processo decorre da determinação de que o trabalhador tem o produto do seu trabalho como objeto alheio. Tornando-se mais pobre à medida que mais trabalha, gerando riqueza para um mundo frente a si. O autor chama a atenção para a objetivação, a produção do trabalhador e nela a alienação, a perda do objeto, do seu produto. Coloca que quanto mais o trabalhador se apropria do mundo exterior, da natureza sensorial, pelo seu trabalho, mais ele se abstém de meios de vida, deixando o mundo exterior de ser objeto pertencente ao seu trabalho e deixando de ser meio de vida como subsistência física do trabalhador.

De acordo com as leis da Economia Política, a alienação do trabalhador está no fato de que quanto mais produz, menos possui para consumir; quanto mais valores cria menos valor e dignidade possui. Sendo assim, “A Economia Política oculta a alienação na essência do trabalho por não considerar a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção. [...] A relação imediata do trabalho com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos da sua produção” (Marx, 1989, p. 152). No entanto, o trabalhador está também alienado durante o ato de produção.

A relação de exteriorização do trabalho, está no trabalho ser exterior ao trabalhador, sendo um trabalho de sacrifício em que o produto não é seu, mas de outro, não lhe pertence, mas sim a outro, é a perda de si mesmo. Fazendo com que o homem se sinta livre apenas em suas funções animais.

O ato da alienação da atividade humana prática, o trabalho, pode ser considerada sob dois aspectos: na relação do trabalhador com o produto alheio que tem poder sobre ele, e sua

relação no ato da produção dentro do trabalho. Como terceira determinação do trabalho alienado, consideramos que: “Na medida em que o trabalho alienado aliena do homem 1 a natureza e 2 a si mesmo, a mesma função ativa própria a sua atividade vital, aliena do homem” (Marx, 1989, p. 155) de sua humanidade; lhe faz da vida da espécie humana um meio da vida individual.

De acordo com o autor, o trabalho alienado consegue inverter a relação de maneira que o homem por ser consciente faz da sua atividade vital, da sua essência, um simples meio para sua existência. Ainda, é ao trabalhar o mundo objetivo que o homem primeiramente se prova de forma efetiva como um ser genérico. Sendo o objeto do trabalho, a objetivação da vida genérica do homem. Na sequência, o autor traz que o trabalho alienado faz:

[...] do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser alheio a ele, um meio de sua existência individual. [...] E, uma consequência imediata do fato de o homem estar alienado do produto do seu trabalho, da sua atividade vital, do seu ser genérico, é o homem estar alienado do homem. (Marx, 1989, p. 158)

A Economia Política tem como ponto de partida o trabalho como fundamental na produção, repassando tudo à propriedade privada e nada para o trabalho, anunciando as leis do trabalho alienado. O autor salienta a importância de perceber que o salário e a propriedade privada são idênticos: “pois, onde o produto, o objeto do trabalho, paga o trabalho mesmo, o salário é só uma consequência necessária da alienação do trabalho” (Marx, 1989, p. 161).

Nem mesmo salários elevados ou a igualdade dos mesmos, como sugeria Proudhon, permitiriam ao trabalhador reconquistar sua dignidade e determinação humana, apenas manteriam a situação de alienação. Logo, sendo o salário consequência do trabalho alienado, e este a causa da propriedade privada, devem cair ambos os aspectos. Assim,

[...] da relação do trabalho alienado com a propriedade privada segue-se além disso que o emancipar a sociedade da propriedade privada, etc., da servidão, se exprime na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se tratasse apenas da emancipação deles, mas porque na emancipação deles está contida a //emancipação// humana universal, e esta está contida naquela porque a servidão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências desta relação (Marx, 1989, p. 162).

Na finalização do texto o autor traz a essência geral da propriedade privada e sua relação com a propriedade verdadeiramente humana, colocando o trabalho exteriorizado numa relação em que: “a apropriação aparece como alienação como exteriorização, e a exteriorização como apropriação, a alienação como verdadeira cidadanização” (Marx, 1989, p. 163). Assim,

na relação do trabalho exteriorizado há a relação de propriedade do não-trabalhador com o trabalhador e com o trabalho. E, a propriedade privada, como material do trabalho exteriorizado, abrangendo as relações

[...] do trabalhador com o trabalho e com o produto de seu trabalho e com o não-trabalhador e a relação do não-trabalhador com o trabalhador e com o produto do trabalho deste. [...] tudo que aparece no trabalhador como atividade de exteriorização, da alienação, aparece no não-trabalhador como estado de exteriorização, de alienação (Marx, 1989, p. 163).

Em síntese, a relação de alienação para Marx estaria no fato de o produto final do trabalho estar alheio e ainda contra o próprio trabalhador, gerando riquezas e a capacidade de obter a propriedade privada para o não-trabalhador que dispõe da propriedade privada e do trabalho do trabalhador. Sendo que, a emancipação do trabalhador alienado da propriedade privada e da servidão, se expressaria na forma política da emancipação dos trabalhadores levando a emancipação humana.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre o trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a cidade e o campo e à oposição de seus interesses. O seu desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do industrial. Simultaneamente, e devido à divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos, assiste-se o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de quaisquer destas subdivisões particulares relativamente às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). O mesmo acontece quando o comércio se desenvolve entre as diversas nações (Marx; Engels, 2004, p. 23).

De acordo com a epígrafe, a divisão do trabalho em Marx e Engels, escolhida não ao acaso, para compor o debate neste item. A divisão do trabalho que forja em primeiro lugar uma separação entre trabalho industrial, comercial e agrícola e vai avançando até subdivisões entre trabalhadores(as) na realização de trabalhos, subdivisões estas atreladas ao modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial. Aqui, os autores trazem a análise do modo de produção capitalista acerca dos anos 1850 (séculos XVIII e XIX), o que não significa termos superado aspectos destacados e extremamente bem explicados pelos mesmos. Por exemplo, a divisão campo e cidade segue na sociedade, insistimos em abordagens fragmentadas da realidade. A realidade não acontece fragmentada, o modo de produção da vida, os fatos não se constituem isoladamente. Ainda que o patriarcado, a escravatura, ordens e classes, estejam

presentes na sociedade em perspectivas diferentes às do período abordado por Marx e Engels, permanecem presentes na atualidade. É fundamental a percepção das relações em sua totalidade, indissociadas das divisões e subdivisões alienantes. Enquanto seres sociais, ao produzirmos o mundo objetivo, produzimos também consciência sobre este mundo, e impulsionados pela consciência de classe, na luta de classes, desdobra-se a luta pela terra, em torno da distribuição da riqueza social. É nesse movimento que é disposta uma breve contextualização da questão agrária.

Inicialmente, considera-se fundamental uma retomada da acumulação primitiva e da renda fundiária, com o objetivo de visualizar como esse processo se desenvolve em termos de organização e instituição do capitalismo no mundo. Marx (2017), ao abordar *A assim chamada acumulação primitiva*, coloca que na história real, a violência desempenha seu papel seja pela conquista, pela subjugação, pelo assassinato para roubar, expropriando os camponeses de suas terras de modo extremamente violento, bem como, dizimando povos nativos no período de colonização, por exemplo. No entanto, na branda Economia Política, reinou desde sempre o idílio. Desde tempos imemoriais, o direito e o “trabalho” têm sido os únicos meios de enriquecimento. Na realidade, os métodos da acumulação primitiva não têm nada de idílicos. A acumulação primitiva é, portanto, nada mais do que “o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como ‘primitiva’ porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde” (Marx, 2017, p. 786).

Dessa forma, a estrutura econômica capitalista surge da estrutura econômica feudal. No Brasil, a escravatura teve longa duração, e sempre esteve vinculada ao capitalismo. Depois, com a abolição da mesma, a organização da estrutura econômica passa a ser capitalista, o que coloca como válidas também para o Brasil, sob a égide do trabalho livre, a separação dos meios de produção dos que produzem a riqueza, o que será abordado mais adiante no texto. Na história da acumulação primitiva, muitas revoluções alavancam à classe capitalista e despojam grandes massas humanas dos seus meios de subsistência, tornando-os trabalhadores livres no mercado de trabalho, dispendo unicamente da venda de sua força de trabalho. Um ponto central desse processo foi a expropriação da terra dos produtores rurais e camponeses.

O processo histórico de separação entre produtor e meios de produção, pressupondo a expropriação do povo do campo da sua base fundiária, contou com reforma e revoluções, como dito anteriormente, dentre estas mencionamos: a Reforma Protestante; a Revolta de Cromwell; a Revolução Gloriosa; o Cercamento das terras comunais. Trazemos em síntese cada uma, a Reforma Protestante, foi o “processo de expropriação violenta das massas populares, no século XVI, pela Reforma e, em consequência dela, pelo roubo colossal dos bens da Igreja. Na época

da Reforma, a Igreja Católica era a proprietária feudal de grande parte do solo inglês” (Marx, 2017, p. 792-793). Com a supressão dos mosteiros, etc. seus moradores foram lançados à proletarianização. Os bens escolásticos foram presenteados pelo rei a quem lhe interessava ou vendidos a preços irrisórios para especuladores, em geral expulsaram os antigos vassallos. Dessa forma, “a propriedade, garantida por lei aos camponeses empobrecidos, de uma parte dos dízimos da Igreja foi tacitamente confiscada” (Marx, 2017, p. 793).

Quanto à Revolta de Cromwell, sua força principal consiste em uma classe de camponeses independente, a Yeomanry, que nas últimas décadas do século XVII, era mais numerosa que a classe dos arrendatários. No entanto, “ao redor de 1750, a Yeomanry tinha desaparecido e, nas últimas décadas do século XVIII, o último vestígio de propriedade comunal dos lavradores” (Marx, 2017, p. 794-795). A seguir, a Revolução Gloriosa - *Glorious Revolution*, consistiu na apropriação do Estado de forma fraudulenta juntamente com o roubo das terras da Igreja com a chegada ao poder de Guilherme III de Orange e os extratores de mais-valia fundiários e capitalistas. Os roubos até então modestos, passaram a acontecer em escala colossal. “Tais terras foram presenteadas, vendidas a preços irrisórios ou, por meio de usurpação direta, anexadas a domínios privados. Tudo isso ocorreu sem nenhuma observância da etiqueta legal” (Marx, 2017, p. 795).

O Cercamento das terras, de acordo com Marx (2017), consistia numa forma parlamentar de roubo, realizada via decretos feitos pelos senhores fundiários presenteados com a terra do povo, passando a serem sua propriedade privada, são decretos de expropriação do povo, denominada das *Bills for Inclosures of Commons* (leis para o cercamento da terra comunal). O cercamento era de campos abertos cultivados por camponeses, roubando aos pobres os meios de subsistência, empurrando-lhes para arrendamentos e para a indústria como proletariados.

A desapropriação dos camponeses em meio à reforma e revoltas foi sendo construída também com base em leis, Leis Sanguinárias para Marx (2017), marcadas por chicoteamento e encarceramento para trabalhadores robustos, licenças para mendigar aos velhos e incapazes e ações sórdidas do Estado que usa a força policial para elevar o grau de exploração do trabalho, acumulando capital e controlando os salários. A manufatura não conseguia absorver todo esse proletariado livre, e estes por serem arrancados brutalmente do seu modo de vida, demoravam a adequarem-se à nova disciplina. Assim, havia muitos esmoleiros, assaltantes, vagabundos, majoritariamente forçados pelas circunstâncias. Outra forma de manutenção do domínio dessa massa proletariada era o controle sobre os salários rebaixados, explicita Marx (2017), a ponto de garantir o mínimo e com extensa jornada de trabalho, para garantir produção de mais-valia.

Nesse contexto, surge o arrendatário capitalista, pois com a expropriação do povo do campo, passam a existir apenas grandes proprietários fundiários:

Ele passa a ser substituído por um arrendatário livre a quem o landlord (proprietários fundiários) fornece sementes, gado e instrumentos agrícolas. Sua situação não é muito diferente da do camponês. Apenas explora mais trabalho assalariado [...] o arrendatário propriamente dito, que valoriza seu capital próprio por meio do emprego de trabalhadores assalariados e paga ao landlord, como renda da terra, uma parte do mais produto, em dinheiro ou in natura [...] Não é de admirar, pois, que a Inglaterra, no fim do século XVI, possuísse uma classe de ‘arrendatários capitalistas’, consideravelmente ricos para os padrões da época (Marx, 2017, p. 814-815).

No tocante à revolução agrícola, vai repercutir na indústria, com a formação do mercado interno para o capital industrial. Marx (2017), refere-se à rarefação da população rural, que era independente, e foi transformada em massa de proletários, estranhos às relações corporativas. Assim, as famílias camponesas tornaram-se consumidoras porque já não produziam seus meios de subsistência nem as matérias-primas para consumo. Estes passam a ser mercadorias, e surge um mercado interno.

Quanto à gênese do capitalista industrial¹³, ele é considerado por Marx (2017), um processo mais rápido, pois não segue a mesma maneira gradativa do arrendatário. Devido às necessidades comerciais do novo mundo, do mercado mundial, que surgia via às imensas descobertas, tais como: as terras, o ouro, a prata, na América, “o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saque das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista (Marx, 2017, p. 821).

A partir da acumulação primitiva, Marx (2017) traz ao conhecimento a origem da propriedade privada capitalista e retira do esquecimento a violência histórica sofrida pela classe trabalhadora. Atualmente, reconhece-se haver especificidades a serem debatidas e consideradas com a relevância devida no tocante a violência sofrida no passado pela classe trabalhadora e outras tantas que ainda enfrentam cotidianamente decorrentes das contradições do capitalismo, da luta de classes. Mas, que precisam ser visibilizadas, amplamente debatidas porque

¹³ “Os diferentes momentos da acumulação primitiva repartem-se, agora, numa sequência mais ou menos cronológica, principalmente entre Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra. Na Inglaterra, no fim do século XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como, por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal. Todos eles, porém, lançaram mão do poder do Estado, da violência concentrada e organizada da sociedade, para impulsionar artificialmente o processo de transformação do modo de produção feudal em capitalista e abreviar a transição de um para o outro. A violência é a parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova. Ela mesma é uma potência econômica” (Marx, 2017, p. 821).

constituem a realidade da classe trabalhadora do campo e da cidade. Como por exemplo: a presença das mulheres, crianças, do povo indígena, do povo negro, comunidades LGBTQIA+, imigrantes etc. Essa amarra é necessária na totalidade, porque sendo a prática o critério de verdade, é bem verdade que mulheres e crianças sofrem as consequências do patriarcado em suas casas, negras e negros enfrentam o racismo e dificuldades no reconhecimento de seus territórios. Povos indígenas destituídos da terra e de todos os recursos naturais de que, com que vivem e convivem em harmonia, tiveram seus conhecimentos de cura presente nas plantas, apropriado pela indústria farmacêutica e são colocados à míngua nas beiras de estradas.

Retomemos o Brasil Colônia, com o intuito de vermos como as relações com a terra foram sendo estabelecidas aqui. Martins (1995), aborda as origens sociais do campesinato tradicional, e a primeira abordagem é de que no período colonial a herança da propriedade era de quem fosse puro de sangue, excluindo não apenas indígenas, mas também o filho do branco sem pureza de sangue. Cessando a legalidade da escravidão no começo do século XVII, índios e mestiços tornam-se agregados da fazenda, sem direito a propriedade, obrigados a pagarem tributos variados, de serviços a gêneros ao fazendeiro. Um terceiro elemento a engrossar e diferenciar o campesinato brasileiro nesse período foram os excluídos e empobrecidos pelo morgadio¹⁴, deixando os demais herdeiros numa situação de agregados ao patrimônio do primogênito. No entanto, não impedia que estes herdeiros abrissem novas fazendas, ocupando terras, obtendo assim, uma sesmaria. Era esse mesmo o processo para legitimação da sesmaria, tendo como critério o emprego útil da terra. No entanto, um mestiço pobre, mesmo que abrisse posse, dificilmente tornar-se-ia um sesmeiro, pois os mecanismos de exclusão lhe alcançavam por ser impuro de sangue.

Na sequência, temos a existência do agregado e dos posseiros, estes ficavam sob o domínio dos fazendeiros, havendo relações essencialmente de troca. Troca de serviços, produtos por favores, troca de coisas, coisas estas desiguais e que poderiam variar muito, chegando a defenderem os interesses do fazendeiro, no direito de assenhorar-se de mais terras, abriam novas fazendas. Assim, defendia “seu direito de estar na terra do fazendeiro. Mas não podia defender o direito de estar na terra, sem fazer dessa terra propriedade do seu fazendeiro. A sua luta era a luta do outro” (Martins, 1995, p. 36). Daí teria origem o termo “morador de favor”. Poderiam cultivar nas terras gêneros alimentícios, entre cafezais. Entregava o cafezal formado em troca de poder produzir os gêneros que precisava.

¹⁴ “[...] regime que tornava o primogênito herdeiro legal dos bens de um fazendeiro” (Martins, 1995, p. 32). O Morgadio foi extinto somente no Império em 1835.

Na sequência, Martins (1995) traz que essa exclusão se refere ao período escravista, em que a mão de obra nas fazendas era de escravidão africana e não indígena porque o trabalho escravo estava fundamentado no tráfico negreiro, no comércio escravista. Dessa forma, pela captura e venda de cativos tem-se a renda capitalizada pelos traficantes de escravos, lhes permitindo extrair renda da colônia pelo tráfico negreiro, antes mesmo que as colônias produzissem, e não apenas por meio do monopólio e renda territoriais. Por isso, a colônia não possuía caráter feudal. O que acontecia era que,

[...] ao invés da metrópole tirar renda da terra através de uma elite territorial, de um monopólio de classe ou de um monopólio estritamente estamental sobre o solo, tira-se renda na circulação, fazendo o escravo produzir renda capitalista antes de produzir mercadorias, cobrando tributos antes da produção e não depois da produção, como ocorria com a renda feudal, deslocando o problema da renda (colonial) da produção para a circulação das mercadorias, no caso o escravo. Com isso, a independência do território, em 1822, não representou um colapso para as relações coloniais. O monopólio da terra não se constituía na condição do trabalho escravo; ao contrário, a escravidão é que impunha a necessidade do monopólio rígido e de classe sobre a terra, para que os trabalhadores livres, os camponeses, mestiços, não viessem a organizar uma economia paralela, livre da escravidão e livre, portanto, do tributo representado pelo escravo, pago pelo fazendeiro aos traficantes, já que a concorrência do trabalho livre tornaria economicamente insuportável o trabalho escravo (Martins, 1995, p. 37).

A partir desta passagem de Martins, compreende-se as diferenças do Brasil em relação ao contexto europeu, o qual, por exemplo, da acumulação primitiva do capital, passa do feudalismo para o capitalismo, tirando camponeses da terra, desvinculando-os para torná-los operários livres, dispondo unicamente da venda de sua força de trabalho, a ser vendida aos donos dos meios de produção. O Brasil, como colônia de exploração de Portugal, vivencia esse movimento de outra forma, mas não sem haver um direcionamento focado no controle da colônia, da organização produtiva da mesma. Assim, com relação às colônias, Marx (2017), apresenta as contradições do choque do regime capitalista e o produtor, que possuindo suas próprias condições de trabalho, enriquece a si mesmo e não ao capitalista. No entanto, o capitalista é respaldado pela metrópole, procurando “eliminar à força o modo de produção e apropriação fundado no trabalho próprio” (Marx, 2017, p. 835).

O trabalho próprio acontece, sob a égide do controle do fazendeiro durante a escravidão e muda pós abolição da escravatura, que não foi um benefício, e sim, uma necessidade de mercado, pois já era em tempo ter o trabalhador livre para assalariar-se devido ao desenvolvimento produtivo agrícola e industrial. Com a vinda/busca dos imigrantes europeus para o Brasil, segue o controle, pois como nos esclarece Marx (2017), embasado na teoria de um autor chamado Wakefield, que teria descoberto a verdade sobre as relações

capitalistas da metrópole, em que num protecionismo, fabricava capitalistas na metrópole e trabalhadores assalariados na colônia. Assim, ter dinheiro, meios de subsistência, máquinas e outros meios de produção, não transforma ninguém em capitalista nas colônias, porque é necessário dispor do trabalhador assalariado. Dessa forma, “o capital não é uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, intermediada por coisas” (*Idem*, p. 836).

Retomando Martins (1995), este compreende as determinações do campesinato no Brasil colônia, a sua exclusão social, econômica e política pela sua determinação pelo trabalho escravo, num primeiro momento e apenas num segundo momento, pela propriedade da terra. O campesinato, estava então organizado pela presença de agregados, como mencionado acima e, também, havia posseiros e sitiantes. Os posseiros, eram assim denominados pela condição jurídica com a terra, tinham a posse, mas não tinham o domínio da terra, e os sitiantes eram pequenos agricultores independentes, donos de sítios, um pedaço de terra, não uma sesmaria. No entanto, muitas vezes, eram todos considerados sitiantes, pela denominação dada a área de roça no interior da fazenda.

A agricultura destes sitiantes era bastante itinerante, pela busca por terras novas, mais produtivas, com matas, produzindo gêneros para o alimento e para o comércio. O que poupava ao fazendeiro a compra destes gêneros. Essa comercialização de excedente, tem ainda hoje seus resquícios nas feiras do Nordeste, e sua produção não estaria pautada numa divisão agrícola do trabalho, segundo o autor. Essa produção do alimento ficava muito a cargo das mulheres, chegando a ser a produção camponesa e escrava a evitar que senhores e sinhás passassem fome numa crise.

O controle sobre o camponês era também político, impedindo-os de participarem das instâncias de poder. Na Constituição Federal de 1824, a exclusão dava-se pela economia, podendo ser eleitor ou elegível, quem pudesse pagar um valor alto, como 759 kg de açúcar, 1.500kg de farinha de mandioca, etc. Valores que aumentavam em eleições provinciais e gerais. Escravos libertos, ficaram excluídos dos processos eleitorais até a Proclamação da República, em 1889. Com relação à posse da terra, houve duas modificações sociais importantes, nesse período. Sendo elas, a abolição da escravatura negra, em 1888, e o repasse de terras devolutas da União para o patrimônio do Estado. O que foi uma precaução construída em 1850, antevendo a abolição da escravatura, via Lei de Terras. Lei esta que institui “um novo regime fundiário para substituir o regime de sesmarias suspenso em julho de 1822” (Martins, 1995, p. 41). A partir de então, não se poderia mais tomar posse de terras a não ser pela compra, o que afeta os camponeses diretamente. Assim, cura-se nas colônias, o que Marx (2017) chama de câncer anticapitalista das colônias, os trabalhadores independentes, que trabalham para si.

Sobremaneira, transformando a terra em propriedade privada. O camponês, também os imigrantes, precisam assalariar-se para com dinheiro poderem comprar a terra. Dessa forma é eliminada a contradição do trabalho próprio. Marx, não estava interessado na situação das colônias na escrita do Capital I, mas nos auxilia sobremaneira a compreendê-la e desvela que

[...] o segredo que a economia política do Velho Mundo descobre no Novo Mundo e proclama bem alto, a saber, o de que o modo capitalista de produção e acumulação - e, portanto, a propriedade privada capitalista - exige o aniquilamento da propriedade privada fundada no trabalho próprio, isto é, a expropriação do trabalhador (Marx, 2017, p. 844).

E assim, adentramos o período Republicano, para Martins (1995), com as bases da ordem social alteradas: trabalho escravo extinto, e modificada a propriedade privada. Agora, com o monopólio de classe sobre a terra e com a disputa pela terra, por ser a forma de subjugar o trabalhador livre. No final do século XIX e início do século XX, temos o coronelismo e um período de conflitos, pois camponeses se organizam contrapondo a República dos Coronéis e transação de poder entre o Estado e a ordem privada. A guerra de Canudos e Contestado duraram alguns anos e receberam forte intervenção militar para conter os camponeses, conter a “insurreição, a subversão dos pobres do campo” (*Idem*, p. 62). E se constituem em resistência de classe. É a disputa pela terra que traz fazendeiros e camponeses para o confronto direto.

A histórica constituição camponesa no Brasil é repleta de fatos relevantes, no entanto, nesse momento da escrita da tese, é necessário avançar para os tempos atuais. Essa abordagem inicial do período colonial à República Velha tem por objetivo levantar as raízes da questão agrária¹⁵ a expansão do modo de produção capitalista na agricultura, em que temos: os expropriados da terra¹⁶ (trabalhadores separados da terra e dos meios de produção), os explorados (apropriação do sobre trabalho dos trabalhadores do campo) e proprietários da terra. Com as contradições acirradas há, nesse período, a organização mais ampla de resistências camponesas, resistências indígenas, negras, com a presença de crianças e mulheres. Aspectos que se pretende aprofundar no decorrer da tese e que podem ser encontrados em Martins (1995), Grzybowski (1990), entre outros.

¹⁵ Grzybowski (1990), aborda a questão agrária a partir do texto: O que é questão agrária de Graziano Silva de 1980, dizendo que a mesma está ligada às relações de produção na agricultura. Assim, as mudanças nas relações de produção implicam em mudanças nas relações de forças entre as classes sociais e fazem repercutir no Estado. Por esta razão, a questão agrária é uma questão que envolve toda a sociedade, não apenas o campo.”As contradições embutidas nas relações de produção e as lutas sociais do campo viram questão agrária quando se tornam um problema político para o todo.” (p. 51).

¹⁶ Definição a partir de Grzybowski (1990).

Dessa forma, buscamos em Fernandes (2004), e situamos, ainda que brevemente, a existência de diferentes teorias sobre a existência e das perspectivas do campesinato no capitalismo¹⁷, surgidas no século XIX, chegando-se a três distintos modelos de interpretação do campesinato ou paradigmas, desenvolvidas a partir de teorias, pesquisas e debates políticos acirrados. Sendo elas:

O paradigma do **fim** do campesinato compreende que este está em vias de extinção. O paradigma do *fim do fim* do campesinato entende a sua existência a partir de sua resistência. O paradigma da *metamorfose do campesinato* acredita na sua mudança em agricultor familiar. Ainda é muito forte o paradigma do fim do campesinato. Esse modelo de interpretação do campesinato tem duas leituras. Uma está baseada na diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalista e grande parte em assalariado. A outra leitura do fim do campesinato acredita simplesmente na inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista.

O paradigma do fim do fim do campesinato tem uma leitura mais ampla que o anterior. Entende que a destruição do campesinato pela sua diferenciação não determina o seu fim. É fato que o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato. Mas, igualmente, é fato que ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas (Fernandes, 2004, p. 17 [grifos do autor]).

Nesse contexto inquietante de paradigmas do campesinato, dos caminhos de seu desenvolvimento no capitalismo, encontramos em Bogo (2011), a perspectiva de Lênin que aponta para dois caminhos do desenvolvimento do capitalismo na agricultura. O primeiro trata da transformação da velha economia latifundiária para a economia capitalista, chamada de via prussiana, uma transformação lenta da realidade agrária que condenaria os camponeses à miséria eterna. O segundo, seria a destruição rápida do regime de servidão e da grande propriedade latifundiária, denominada de via norte-americana. Sendo para Lênin, o segundo caminho “o mais propício para acelerar as contradições e desencadear as ações para a revolução, pois entendia que, quanto mais rapidamente se desenvolvessem as forças produtivas, mais rapidamente se chegaria à transformação socialista da economia” (Bogo, 2011, p. 56). E sob essa base de estudo, Lênin desperta para a relevância da estruturação da revolução pela aliança operária e camponesa.

¹⁷ Outro ponto a ser analisado no decorrer da tese é a compreensão do campesinato que vem sendo tecida a partir de Marx e Engels da sua relevância como no processo revolucionário.

Percebe-se que no decorrer da história o campesinato em perspectivas de seu desaparecimento ou de sua recriação, conforme Fernandes (2004), a recriação pode dar-se pelo arrendamento, pela compra da terra e pela ocupação da terra. “E assim se desenvolve num constante processo de territorialização e de desterritorialização da agricultura camponesa, ou de destruição e recriação do campesinato” (p. 18). Retomando os paradigmas acima citados, o da metamorfose diferencia-se dos demais, pois tem como fundamento o capitalismo agrário, já, o fim e o fim do fim do campesinato, tem como fundamento a questão agrária. Dessa forma, Fernandes (2004) aponta para questões pertinentes na atualidade camponesa, como o debate sobre a questão agrária a partir do princípio da superação, que “implica na luta contra o capital e na perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade” (*Idem*, p. 19). No entanto, o debate sobre o capitalismo agrário vem sendo desenvolvido pelo “princípio da conservação das condições existentes da sociedade capitalista” (*Idem*, p. 19). O autor chama a atenção para o princípio conservador do paradigma da metamorfose do campesinato, e enfatiza os seus limites dualistas. Assim, “por não conseguir explicar a persistência do campesinato, a sua existência e atualidade e nem suas perspectivas, procura transformá-lo, por meio do esvaziamento de sua história. O camponês fica com o passado e o agricultor familiar com o futuro” (Fernandes, 2004, p. 19).

Estamos falando de territórios¹⁸ em disputa, que foram pautados em Fernandes (2008), trata-se de dois campos: o campo do agronegócio e o campo camponês. Nesses dois campos, cada território está organizado de forma distinta, de acordo com diferentes relações sociais. Por exemplo, no território do agronegócio organiza-se a produção de mercadorias, enquanto o camponês, organiza seu território para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida, estando em primeiro lugar sua existência. Essa organização está expressa nas paisagens homogêneas, do monocultivo do agronegócio e nas paisagens heterogêneas do camponês, pela presença da diversidade. Diversidade que está caracterizada pela grande presença de pessoas, construindo suas existências, produzindo alimentos, são “homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes das paisagens dos territórios camponeses” (*Idem*, p. 41).

Ainda, pautada em Fernandes (2008), aborda-se a questão agrária como um problema estrutural do modo capitalista de produção, como um problema criado pela lógica da reprodução

¹⁸ A definição de território empregada está em Fernandes (2008, p. 58): “Qualquer que seja sua forma e conteúdo, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder”. O autor contrapõe-se à compreensão do território uno e discute o território com diferentes totalidades.

ampliada do capital, provocando o desenvolvimento desigual, por intermédio da expressão de poder na propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. O que gera a concentração de poder e ao mesmo tempo cria o poder de concentrar, levando a reprodução infinita. Pois, para garantir sua existência precisa territorializar-se sem limites. Para tanto, destrói outros territórios como territórios camponeses, indígenas, quilombolas, havendo conflitos no movimento de territorialização e desterritorialização que se modificam conforme conjuntura agrária. No entanto, a questão agrária é estrutural e não tem solução para a mesma no modo de produção capitalista.

O que significa pensar nessa perspectiva? Aqui, Fernandes (2008) aborda dois paradigmas: **a questão agrária** a partir das obras de Kautsky (1986) e Lênin (1985), trazendo a perspectiva socialista como possibilidade de superação da questão agrária no século XIX, e no início do século XXI, essa perspectiva encontra-se presente em poucos espaços, dentre eles, em alguns movimentos camponeses ainda acredita-se nessa possibilidade. No entanto, é preciso reconhecer que a questão estrutural segue rígida, concentra poder em forma de terra (território), dinheiro e tecnologia. Para compreender o **paradigma do capitalismo agrário**, que surge no final do século XX, o autor usa como referência Mendras (1984), que busca soluções a partir do modo capitalista de produção. Em ambos os paradigmas há problemas e soluções. Assim,

O problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia. A respeito do problema, os paradigmas só diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas constata. Todavia no que se refere à perspectiva da solução, os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma. Essas duas visões estão presentes nas teorias e nas políticas públicas e se expressam na construção de diferentes realidades (Fernandes, 2008, p. 44 - 45).

Ainda que extensa a citação, ela é fundamental também na delimitação do debate da questão agrária na atualidade, no desvelamento de quais são os paradigmas existentes e que disputam o território camponês, uma vez que esse é o interesse central dessa discussão pois a educação que discutimos nesse projeto de tese, é a educação que nasce da luta camponesa, e não é qualquer luta. O trabalho a ser analisado nos processos formativos das LEdoCs está permeado pela questão agrária. O debate do fim do campesinato, do século XIX e XX, mudou sua configuração. “Agora, o ‘fim’ não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim

na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultura familiar” (Fernandes, 2008, p. 45). Essa perspectiva esconde grande confusão. Na verdade, o uso de novas tecnologias, a participação do camponês no mercado, a venda para a indústria, não tornam um camponês capitalista. Isso se dá na mudança da relação social organizada no trabalho familiar, passando a uma organização de contratação do trabalho assalariado de maneira a superar a força de trabalho da família. Para o autor, não há um consenso a respeito de parâmetros para essas condições, com o que se concorda, bem como, acredita-se ser necessário detalhar esse ponto no decorrer da tese, evitando redução do debate, sem deixá-lo devidamente esclarecido.

Depois desta abordagem, tendo em vista compreender como chegamos à propriedade da terra, bem como, apontar para alguns conceitos importantes referentes ao campo, considera-se relevante tratar da atualidade na AL, com o objetivo de vislumbrar minimamente o contexto agrário.

Para tanto, retomemos o contexto de alguns anos atrás, para Katz (2016, p. 19-20), “a reestruturação neoliberal da AL garantiu desde os anos 1980 um padrão de especialização exportadora que recria a inserção internacional da região como provedora de produtos básicos”. Dessa forma, a importância dada às *commodities* tem provocado significativa transformação na agricultura, priorizando o cultivo para a exportação ao invés do abastecimento local. O que gera o fortalecimento de um empresariado de “negócios rurais com critérios capitalistas de acumulação intensiva. A velha oligarquia encabeçou esta reconversão, em estreita associação com as grandes empresas do *agrobusiness*” (*Idem*, p. 20).

Com isso, segue o autor, os pequenos produtores sofrem com insumos caros, competição acirrada, transferência de riscos por intermédio de contratos formatados às regras da exportação. Precisam organizar sua produção para produzir nos moldes do *marketing* global. Quando não conseguem, endividados, ficam sem suas terras, indo para a zona urbana engrossar a massa dos excluídos nas cidades. Em consequência, a agricultura não capitalista, pressionada para elevar os rendimentos sucumbe, de certa forma, enfraquece a discussão em torno da articulação de diferentes modos de produção na agricultura. E ainda, pela “disciplina imposta pela demanda externa, são reduzidas as fronteiras entre o setor primário e secundário e se amplia a influência do trabalho assalariado com modalidades tayloristas” (Katz, 2016, p. 20).

Katz (2016), dá exemplos típicos dessa produção, como a soja no Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, cultivada com uso de sementes transgênicas, sob domínio da Monsanto. Esse trabalho demanda um trabalhador a cada 100 - 500 hectares. O mesmo acontece com outros produtos em outras regiões, como no Chile, com as frutas e vinho; no Equador e

Colômbia, as flores; na América Central, os vegetais de inverno. O que tem gerado importações de gêneros alimentícios pelo abandono e desprezo de seus cultivos. Incentiva-se a produção para exportação desconsiderando as necessidades locais, o foco é a mercadoria. Outro exemplo ainda é a extração de minerais, sendo Chile um paraíso dessa atividade. Recentemente o governo brasileiro anunciou o incentivo para a mineração e Porto Alegre reluta a vinda de mineradoras para a região metropolitana. A mineração gera muitos problemas ambientais, sociais, econômicos e de saúde pública.

Ainda com relação à soja, Tomazino (2014) aborda que no Uruguai, há um processo forte de estrangeirização da terra, de avanço do agronegócio, principalmente pela produção da soja e pela florestação. Havendo a exploração de uma média de 1 milhão de hectares no cultivo de soja e outro milhão de hectares florestados. O que impacta fortemente a agricultura familiar e os assalariados rurais. O autor menciona o começo do *land grabbing* (grilagem de terras), prática já existente no Brasil e Argentina, que consiste na compra ou aluguel massivo de terras por países com déficit de produção de alimentos, por não terem terras suficientes ou também para produzir agrobiocombustíveis. Na Argentina esse processo é realizado pela Arábia Saudita, Coreia do Sul, China, Qatar na região da Patagônia e Cordilheira dos Andes. Grandes empresas arrendam terras para outros países. No Paraguai, tem empresários, brasileiros, argentinos, principalmente na fronteira, cultivando soja, trigo, milho e bovinos.

A prioridade na exploração da economia no setor primário, afasta a AL de desenvolver a potencialidade no setor secundário, da indústria, por exemplo. O que gera um declínio industrial em detrimento da elevação da agromineração. Katz (2016), demonstra isso com dados do Produto Interno Bruto (PIB) latino-americano referentes ao peso do setor secundário que caiu de 12,7% (1971-1974) para 6,4% (2002-2006) distanciando-se da indústria asiática na produção, tecnologia, produtividade, registro de patentes, gastos em investimentos e desenvolvimento. Para o autor, esse retrocesso tem a ver com a reprimarização da economia latino-americana. A indústria é readaptada para um ciclo produtivo dependente, chegando a considerar-se que o Brasil retrocede à metade da dimensão alcançada em 1980. Fato que também acontece com a Argentina, onde a indústria passa de 23% nos anos 1980 para 17% do PIB. Dessa forma, seguimos importando tecnologia, dependentes dos países desenvolvidos.

Outra situação recorrente, conforme Katz (2016), é a substituição das indústrias tradicionais pela presença das montadoras, dando como exemplo, o México. As indústrias instaladas, principalmente, na fronteira com os Estados Unidos, exploram a força de trabalho barata, pouco especializada. Recrutam trabalhadores das zonas rurais e criminalizam a sindicalização. “Enquanto a produtividade se assemelha aos níveis vigentes nas matrizes, os

salários são várias vezes inferiores à média estadunidense e estão abaixo do setor sindicalizado mexicano” (*Idem*, p. 23). Essa forma de exploração do trabalho também acontece muito na República Dominicana, Guatemala ou Honduras, mediante disciplina esgotante e pressão permanente para aumentar a produtividade.

No Brasil, o registro de patentes é demorado, tem um custo alto. Sem políticas de desenvolvimento interno seguimos importando, dependentes e bem controlados pelos países que monopolizam os setores secundários e terciários.

De modo que “o mercado brasileiro, em 2010, representou US\$7,1 bilhões, significando um consumo de 850 mil toneladas de veneno (próximo de 1 bilhão de litros) [...] Esse mercado é controlado pela Syngenta (14% do mercado) e Monsanto (11% do mercado)” (Martins, 2012, p. 101). Para o autor, essa prática é uma das características do modelo agrícola do agronegócio, sendo no total três: a base é a grande fazenda com o monocultivo, a exportação de *commodities* e a produção baseada no químico, mecânico e genético. Nos anos 2000, acrescentando-se a biotecnologia e a informática.

Com relação ao uso dos agrotóxicos, o número de estabelecimentos que usava em 2006 em comparação com 2017, cresceu 17%, de acordo com dados preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). A região Sul destaca-se com a maior participação do número de estabelecimentos com uso dos agrotóxicos como proporção do número total de estabelecimentos da região. No Sul, 69% dos estabelecimentos faziam uso dos venenos. Depois, em ordem decrescente, o Sudeste com 36%; o Centro-Oeste com 33%; o Nordeste, com 27% e o Norte, com 25%.

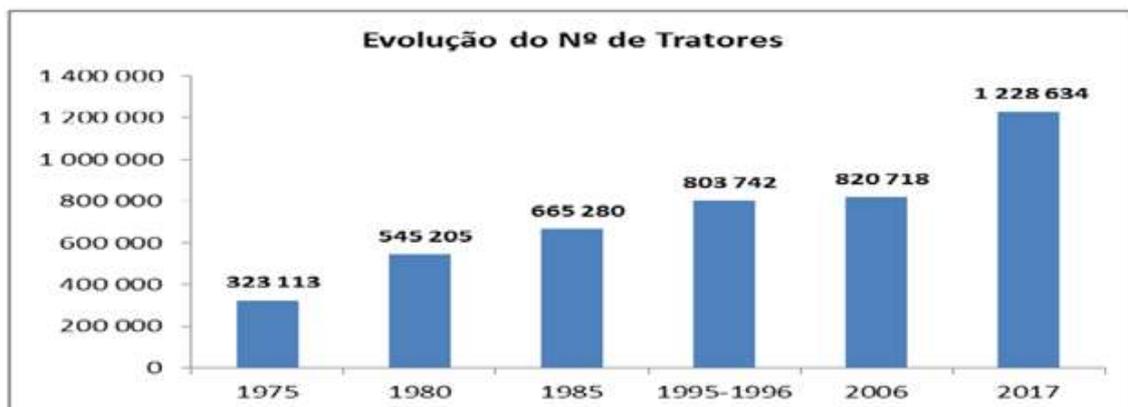
Nos anos 2000, o campo brasileiro reconfigura-se e devido às condições econômicas favoráveis temos o agronegócio. Martins (2012), destaca cinco aspectos do mesmo, os quais considera-se relevante enumerar, pois permeiam as relações de produção no campo atualmente, e a partir destas as contradições e disputas no campo brasileiro ficam mais evidentes. Seguem:

- 1º) o agronegócio passa a ter uma função econômica no atual modelo macroeconômico dirigido pelo capital financeiro. Sua função é gerar saldos comerciais externos, fortalecendo o Balanço de Pagamentos, garantindo reservas cambiais, elemento determinante para demonstrar segurança para os especuladores estrangeiros;
- 2º) o agronegócio é a expressão de uma nova aliança de classes no campo, envolvendo a empresa rural capitalista, as transnacionais e o latifúndio improdutivo, amparada pelas políticas governamentais;
- 3º) o agronegócio blinda as grandes fazendas improdutivas das ações dos “sem terra”, protegendo-as para tornarem-se áreas de futuras expansões dos seus negócios;
- 4º) o agronegócio tornou-se a referência de desenvolvimento no campo brasileiro;
- 5º) o agronegócio também avança sobre os assentamentos, seja na forma de arrendamento das terras, seja na forma da integração econômica, seja via introdução do seu modelo técnico-produtivo nos assentamentos (Martins, 2012, p. 92-95).

Na sequência, trazemos alguns dados da Questão Agrária de 2017 (Resultados Preliminares), com relação ao campo brasileiro, que auxiliam no entendimento de como e onde as contradições estão mais acirradas. Para tanto, três pontos são importantes: Avanços na Modernização; Agricultura Orgânica e Concentração Fundiária.

Com relação aos avanços da “modernização” a comparação de 2006 a 2017, mostra que o processo de mecanização intensiva da atividade agropecuária, cresceu 50% com relação ao número de tratores. Outro período em que houve significativo crescimento foi no período de 1975 a 1980 (68.7%) auge da modernização da agricultura e com financiamento altamente subsidiado da atividade graças à famosa conta-movimento do Banco do Brasil.

Gráfico 1 – Evolução dos Tratores



Fonte: Brasil. Dados do Censo Agropecuário, 2017.

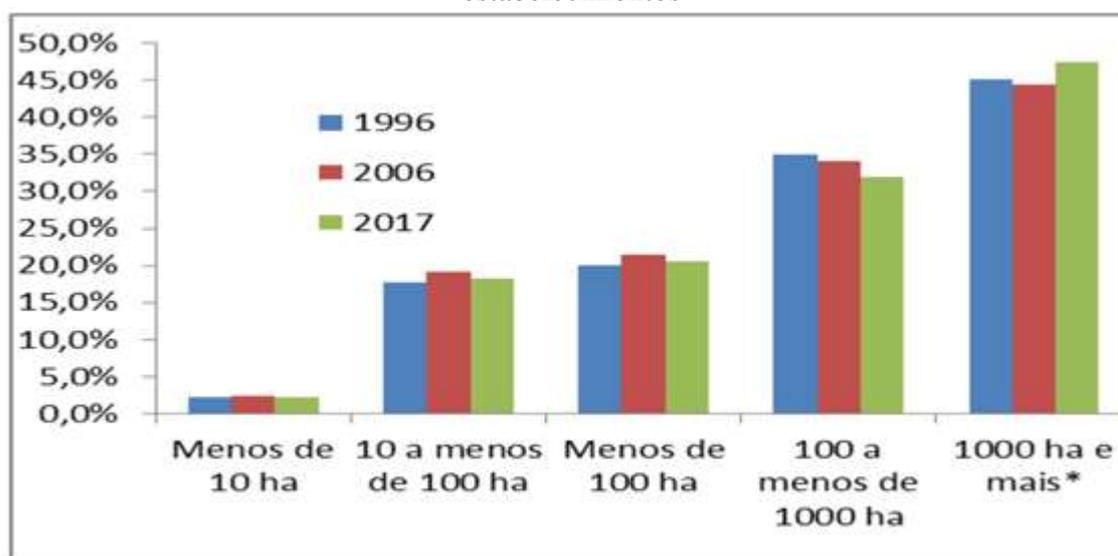
Quanto à agricultura orgânica, os dados mostram a diminuição do número de estabelecimentos que pratica agricultura orgânica. Uma queda de 24% comparando os dados de 2006 a 2017.

Tabela 1 – Uso de Agricultura Orgânica

Brasil e Grande Região	Nº estabelecimentos	Uso de agricultura orgânica		Part. Sim/ Total dos estabelecimentos
		Agricultura/pecuária orgânica - não faz	Agricultura/pecuária orgânica - sim, faz	
Brasil	5.072.152	5.003.436	68.716	1,4%
Norte	580.446	572.512	7.934	1,4%
Nordeste	2.322.495	2.303.347	19.148	0,8%
Sudeste	969.258	949.574	19.684	2,0%
Sul	853.232	839.116	14.116	1,7%
Centro-Oeste	346.721	338.887	7.834	2,3%

Fonte: Brasil, Dados do Censo Agropecuário, 2017.

Com relação à concentração fundiária, os dados não são surpreendentes, demonstrando que o padrão histórico brasileiro de hiperconcentração da terra perpetua por mais de duas décadas.

Gráfico 2 - Participação das áreas acumuladas por estrato de área, nas áreas totais dos estabelecimentos

Fonte: Brasil. Dados do Censo Agropecuário, 2017.

A partir dos dados, percebemos que as contradições no campo brasileiro permanecem intensas, acirrando-se nesse período em que a bancada ruralista se mantém fortalecida de governo a governo e vem obtendo significativas conquistas com relação a liberações de agrotóxicos, totalizando praticamente 300 substâncias liberadas no Brasil, o desmatamento vem acontecendo e o governo brasileiro tem feito “vistas grossas”, inclusive questionando os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que vinculado ao Ministério da Ciência e

Tecnologia. Qual o limite dessas contradições gerando novas crises? Depende do movimento das classes. Assim, Vendramini (2007), traz em dois parágrafos uma excelente síntese desse movimento, considera que

[...] os avanços da exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura no Brasil caracterizam-se pelo fortalecimento de unidades de produção cada vez maiores, impondo novas condições para a lucratividade, uma vez que as culturas que utilizam insumos modernos e produzem para a exportação e/ou transformação industrial têm um espaço privilegiado na balança comercial. A pequena produção subordina-se ao capital, seja ele comercial ou financeiro, ao proprietário fundiário, aos complexos agroindustriais e às cooperativas capitalistas. A agroindústria no Brasil, desenvolve-se como uma extensão orgânica da estrutura industrial e é um dos determinantes básicos na redefinição do papel da agricultura na acumulação capitalista (*Idem*, p. 125).

Esse movimento, para a autora, gera uma modernização que implica transformar o latifúndio em grandes empresas capitalistas, gerando a concentração de terras, desigualdade social no campo, destruição da agricultura familiar, da agricultura camponesa. Ela fez essa escrita em 2007, e assim foi se configurando o campo brasileiro pelo agronegócio, acentuando a concentração da terra conforme dados do IBGE.

No entanto, temos no Brasil, um movimento social do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁹ (MST), surge nos anos 1980, fundado em 1984, vinculado à Pastoral da Terra, conforme Tavares e Borges (2012). As autoras trazem também a participação nas lutas do movimento social deste período, “dos movimentos de mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, das universidades, das associações de bairros, das federações, movimentos dos negros, dos índios, das confederações” (*Idem*, p. 300). Este movimento vem estabelecendo o debate, a luta, o contraponto. “Sendo as bases filosóficas e ideológicas do MST socialistas. Dentre suas lutas, colocou-se contra a Alca, os alimentos transgênicos, a favor da libertação da Palestina, bem como, a favor da liberdade democrática, justiça social, Educação Pública gratuita e de qualidade, pela cidadania” (*Idem*, p. 300).

A luta pela terra, é também luta pela educação e historicamente organizou formações de educadores e educadoras para atuarem nas escolas dos acampamentos e assentamentos, estabelecendo um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

¹⁹ “A partir de Tavares e Borges (2012), podemos avançar aos anos 1980, período que sucede os anos mais duros da ditadura militar, em que a luta surge pelo movimento social, com movimentos das mulheres, dos sindicalistas, dos funcionários públicos, universidades, associações de bairros, federações, movimentos dos negros, índios e confederações. Nesse período surgia no campo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ligado à Comissão Pastoral da Terra, fundado em 1984. E Assim, “o MST iniciou sua organização reivindicando a questão da terra e mobilizando cerca de trezentas mil famílias assentadas e oitenta mil acampadas” (Tavares; Borges, 2012, p. 300).

e organizando o Movimento pela Educação do Campo²⁰, movimento este que “se articula à luta pela Reforma Agrária Popular e à defesa da Agroecologia como matriz produtiva para o campo brasileiro” (Barbosa, 2014, p. 161).

Dessa forma, a educação proposta pelos movimentos sociais do campo tem sentidos absolutamente diferentes, podendo ser antagônicos, pois em cada um destes territórios, do camponês ou do agronegócio, estão representados interesses opostos nas classes que constituem cada território e em seus propósitos de manutenção e transformação dos mesmos. Do mesmo modo, as políticas públicas que atuam na educação, como por exemplo, O Escola da Terra, impactam na formação dos professores e no trabalho docente.

Através da proposição do ensino politécnico, Marx e Engels pressupunham superar os males causados pela divisão do trabalho, os quais impedem de acessarem o conhecimento de forma aprofundada, em sua totalidade. Pelo ensino politécnico, haveria o domínio das mais diversificadas técnicas da produção, com desenvolvimento intelectual e físico, unindo trabalho manual e intelectual.

²⁰ “A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais. Essa concepção é resultado da práxis dos movimentos sociais do campo, que vem ao longo das duas décadas sendo gestada com ações para disputar uma nova sociedade, com a intenção de fazer que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado. (Borges; Silva, 2012, p. 208).

4 RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO EM ASPECTOS CRUCIAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA

Na continuidade, é realizada a abordagem da relação trabalho e educação, desde os autores já mencionados no capítulo anterior e outros, como Dangeville, Manacorda e Antunes.

Faz-se necessário voltar o olhar para a universidade pública, instituição em que as formações das(os) licenciadas(os) tem seu início e acontece atualmente. A escolarização, a organização de sistemas de ensino no Brasil desde a Educação Básica ao Ensino Superior, é de certa forma recente, sendo que sua organização e estruturação acontece a partir do século XX, havendo como ponto em comum entre ambas a organização da escolarização em qualquer dos níveis a partir dos interesses econômicos e políticos elitistas e da burguesia.

Enquanto perspectiva de delimitação, o foco está numa contextualização da universidade a partir da AL no século XX, porque é em 1920²¹ que foi implantada a primeira universidade continuada no Brasil, conforme Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. É também neste século que na AL, como no mundo todo, vê-se multiplicar as universidades. Período em que a indústria mundial é forte e amplia seus tentáculos, a expansão universitária, essa instituição social, estrutura-se permeada pelas perspectivas econômicas, políticas, sociais, culturais não sem movimentos que a questionem, que a disputem.

4.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Trata-se de contrapor-se a um modelo societário ordenado pelo mercado e pelo capital financeiro e, de reafirmar que “um outro mundo é possível” e uma outra educação é possível. O ser humano e não o mercado é o parâmetro da vida, do desenvolvimento, da economia, da educação e de todas as práticas sociais. A questão que se põe, é então, que educação e processos de conhecimento articulam o processo societário onde o ser humano é parâmetro?
(Gaudêncio Frigotto, 2002)

Abriu a discussão nesse item, com o questionamento de Frigotto, realizado em 2002, durante O Seminário Estadual de Educação Popular no Rio Grande do Sul (RS), mais de duas

²¹ DECRETO Nº 14.343, DE 7 DE SETEMBRO DE 1920 - Institui a Universidade do Rio de Janeiro / O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil: / Considerando que é oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915; DECRETA: Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização. Art. 2º A direcção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitário, com as attribuições previstas no respectivo regulamento. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>

décadas depois, pode parecer um tanto fora de contexto. Quem dera! Quem dera, estivéssemos avançados o bastante na construção dessa educação, desse processo de conhecimento que articula o processo societário em que o ser humano é parâmetro, que não precisássemos nos fazer a pergunta, pois seria a práxis nossa de cada dia na educação. Mas, podemos nos perguntar se há, onde há e quem está num movimento de uma nova hegemonia que seja da classe trabalhadora?

Certamente o autor aponta para uma educação em que o ser humano é parâmetro no projeto de sociedade que tem como horizonte a emancipação e, certamente, no decorrer destes anos o movimento histórico trouxe indicativos que reafirmam pressupostos já apontados nesse sentido. No entanto, temos hoje apontamentos que acirram as contradições no campo da educação e do trabalho, temos novos elementos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Estamos sob a égide do modo de produção capitalista e é sob essa perspectiva que se discute as relações de trabalho e educação, não como situação socioeconômica dada, mas como ponto de partida por ser a realidade em que estamos inseridos. Este é apenas o ponto de partida. No capítulo anterior abordamos o trabalho enquanto fundamento da essência humana na perspectiva de Marx, em *O Capital I* (2017), esse mesmo trabalho também é apresentado como essência alienada, em que ficam escondidas as verdadeiras relações existentes entre os homens e os produtos de seu trabalho, com sua própria atividade de produção de mercadorias e com os outros homens com que se encontram no processo de trabalho.

O processo de trabalho considerado independentemente de qualquer forma social, incorpora a produção de valores de uso. Nesse sentido, sua natureza não muda sob o modo de produção capitalista, é a partir do trabalho que o ser humano se constitui enquanto ser social, conforme Marx em *O Capital I* (2017), o trabalho carrega em si sua natureza ontológica, sendo que,

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil, para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (p. 255).

Nesse sentido, o ser humano age, interage, modifica a natureza e sua própria natureza, o ser humano distingue-se dos animais pois faz uso das suas faculdades mentais ao pensar e ao planejar suas ações e interações. Mesmo que uma aranha consiga tecer teias parecidas com as

do tecelão e as abelhas sejam arquitetas muito perfeitas na estruturação da sua colmeia, “o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (Marx, 2017, p. 255 - 256).

No entanto, na relação de trabalho capitalista, o dono dos meios de produção coloca-se a consumir a mercadoria a força de trabalho, comprada por ele. Logo, o trabalhador consome os meios de produção mediante seu trabalho. Esse consumo da força de trabalho, revela dois fenômenos: primeiro - o capitalista controla o trabalhador para trabalhar corretamente, usar os meios de produção apropriadamente, sem desperdício de matéria-prima e o meio de trabalho conservado; segundo - o produto é do capitalista, não de quem o produz diretamente, pois o valor de uso da sua força de trabalho, o trabalho, está vendida ao capitalista, assim o trabalho é incorporado no produto. “O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega” (Marx, 2017, p. 263).

Ainda nessa perspectiva, é importante pensarmos na jornada de trabalho que não é uma grandeza constante, sim variável. Uma das partes é determinada pelo tempo de trabalho que implica na reprodução do próprio trabalhador, mas a grandeza total depende da extensão ou duração do mais-trabalho. A jornada de trabalho é determinável, mas é indeterminada. O limite mínimo está na parte do dia trabalhada para a auto conservação, porém há um limite máximo, como o físico, por exemplo. Como o trabalhador precisa satisfazer as necessidades intelectuais e sociais que são determinadas pelo nível geral da cultura de uma época, a variação da jornada de trabalho implica em limites físicos e sociais. O capitalista comprou força de trabalho pelo valor diário, mas o que é uma jornada de trabalho? Menos que um dia de vida. Quanto? O capitalista cria seus limites. “O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo ele suga” (Marx, 2017, p. 307).

A discussão da jornada de trabalho remete ao debate do tempo de trabalho necessário, que é a parte da jornada de trabalho necessária para a reprodução da classe trabalhadora para alimentação, moradia, vestimenta, para a sua substituição, portanto ter filhos, garantir a sobrevivência da família, saúde, educação, etc. Tudo isso tem uma magnitude de valor que é incorporada na força de trabalho considerando as condições de sobrevivência do trabalhador e sua família, esse é o trabalho necessário. Mas, o trabalhador trabalha além destes limites do trabalho necessário para o capitalista gerando mais-valia para o capitalista, o que Marx denomina de tempo de trabalho excedente, mais-trabalho.

Nesse ponto, a relação trabalho e educação constitui-se e, com os avanços no processo de produção, começa a fazer-se necessária uma formação da classe trabalhadora para operar maquinários, por exemplo. Marx e Engels não fazem um levantamento específico de um sistema pedagógico ou educativo, mas suas opiniões e análises surgiram como críticas às situações do capitalismo.

Na obra *Instrução e Trabalho a partir das obras de Marx e Engels*, Manacorda (2007) aborda se os questionamentos a respeito de ser possível aferir uma dimensão pedagógica do marxismo possuem fundamento. Chega à conclusão, após pesquisa realizada sobre os escritos de Marx e Engels²², que há a existência de textos pedagógicos, contrapondo dessa maneira os questionamentos. Textos estes, que coincidem com momentos importantes de investigação dos autores, como da história do movimento operário, nos anos de 1848, 1866 e 1875. Sendo fundada uma doutrina, formando “um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade” (Manacorda, 2007, p. 35).

Assim, a partir das obras de Marx e Engels, nos diferentes momentos, há contribuições fundamentais na estruturação da nova sociedade que caminha para a emancipação. E não se pode fazer esse caminho sem que haja uma integração na totalidade da sociedade, abrangendo todas as estruturas e dimensões da vida, portanto, a relação educação e trabalho também as requerem, pois, para o marxismo a questão central é o trabalho.

Ao dar sequência à abordagem das relações de trabalho e ensino, na obra de Manacorda (2007), os primeiros textos que foram analisados são: Os princípios do Comunismo, escritos por Engels, em novembro de 1847, de onde depois surgiria o Manifesto do partido comunista, e definitivamente o texto final de 1848, escrito por Marx, em janeiro. De acordo com o parágrafo dezoito dos Princípios, Engels traz como resposta a respeito da provável revolução comunista, sendo o primeiro passo, a instauração de uma constituição democrática, com adoção de medidas para atacar a propriedade privada e garantir a existência do proletariado. Fazendo a relação com a oitava medida, traz vinculados, a instrução e o trabalho de fábrica para as crianças, que possam dispensar os cuidados das mães, em institutos nacionais.

Nesse sentido, é importante salientar que Engels requer as medidas democráticas de gratuidade e universalidade, como também as medidas socialistas, fazendo a união entre ensino

²² “La importancia de Marx y Engels para la pedagogía no consiste sólo en que ningún las concepciones de la educación que predominaban antes de su época o en la misma, sino que consiste también en que realizaron una crítica a los fundamentos de la misma pedagogía burguesa, de tal modo que esta crítica afecta también a las corrientes pedagógicas que adoptaron su forma definitiva en el siglo XX, pero que se basaban social e ideológicamente en los principios criticados por Marx” (Suchodolski, 1965, p. 302).

e trabalho, destinadas a todas as crianças, e não somente aos filhos dos operários, de modo a não haver distinções de acessos à nenhuma classe que seja beneficiada pelos acessos, ou doutrinada, ou impedida, pois pretende-se superar a divisão social em classes. Permitindo a conclusão de “que se trata de medidas imediatas, mas também futuras. [...] Não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (Manacorda, 2007, p. 36).

Para melhor compreender a ideia acima, o autor traz o parágrafo vinte dos princípios de Engels, escritos por ele para responder as indagações a respeito das consequências da abolição da propriedade privada, que é o tema central da perspectiva comunista, que resultaria no aumento da produção, no fim da exploração e na destruição das classes. As implicações pedagógicas a serem destacadas nesta perspectiva são a união do ensino com o trabalho produtivo, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a *omnilateralidade*, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade, quanto às suas inclinações pessoais (Manacorda, 2007).

Outra observação de Marx, a partir da obra de Manacorda (2007), é com respeito ao ensino técnico, para que este não viesse a ter a mesma conotação/concepção burguesa, entendendo-o como adestramento dos trabalhadores. No esclarecimento feito por ele, é dito que o erro está em partir daquilo que a burguesia entende por ensino técnico, havendo uma interpretação errada. Para Marx, o ensino técnico não deveria ser entendido como pluri profissionalidade em vista de maior acúmulo do capital por parte da burguesia, mantendo a divisão social do trabalho (e, por conseguinte, a divisão da sociedade). Marx concorda que os operários que trabalham em apenas um ramo da indústria, sofrem pela falta de mobilidade e é necessário haver maior versatilidade. Porém, não se limita a isto, pois coloca a importância de

[...] fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. (Marx, 1962, p. 194 in Manacorda, 2007, p. 101)

Assim, Marx traz a ideia de *omnilateralidade*, contrapondo o critério burguês de pluri profissionalidade. É importante estarmos atentos ao que acontece ainda hoje quando se discute o que a burguesia entende por ensino técnico, prestando a atenção às formas de produção, deixando claro que “o que deve ser mudado são as relações de produção ou de propriedade”

(Manacorda, 2007, p. 101). Sob as relações capitalistas, perante a educação burguesa, a educação omnilateral não é possível, pois lhes interessa separar a atividade intelectual da atividade manual, mantendo os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho em seus devidos lugares. Interessa à burguesia a formação unilateral, que aliena a classe trabalhadora, lhe deforma os sentidos, lhe embrutece.

Acredita-se que Marx possa ter sido vencido pela tese de Engels, deixando de lado as escritas das conferências. Pois traz no Manifesto semelhanças aos escritos de Engels, como o ensino gratuito, unido ao trabalho. No entanto, acrescenta a abolição do trabalho infantil na forma como vinha acontecendo e exclui

[...] qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (Manacorda, 2007, p. 40-41).

A partir das abordagens realizadas até o presente momento, as teses pedagógicas e suas motivações, estão baseadas na emancipação humana e da sociedade, ou seja, “a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da *omnilateralidade*” (Manacorda, 2007, p. 41 [grifo do autor]). De acordo com o autor, a ideia da união do ensino com o trabalho produtivo, é parte integrante de um programa comunista. Sendo, desde então, um ponto definitivo da pedagogia marxista.

A jornada de trabalho é um aspecto fundamental a ser considerado ao discutir a relação trabalho e educação, e é fundamental lembrarmos que o período histórico em que Marx e Engels estiveram imersos, é um período em que o trabalho infantil era naturalizado, aliás, o trabalho infantil e feminino, muito explorados, onde dentre outras razões, diminuíam o investimento do capitalista em capital variável. Entretanto, a partir de uma pedagogia marxista, considera-se formativo o trabalho não explorado, o trabalho no sentido ontológico e assim, de acordo com Manacorda (2007), Marx em *As Instruções aos delegados*, considera progressiva e justa a tendência de crianças e adolescentes estarem colaborando na produção de indústrias modernas. Reforçando a tese de que a partir dos nove anos toda criança deve se tornar um operário produtivo e que todo adulto deve trabalhar com o cérebro e com as mãos, propõe a divisão em três classes o trabalho infantil: dos 9 aos 12 anos, com 2h de trabalho, dos 13 aos 15 anos, com 4h de trabalho e dos 16 aos 17 anos, com 6h de trabalho.

Havia a preocupação com crianças, filhos da classe trabalhadora, de que não tinham o direito nem acesso ao ensino escolar e também haviam perdido a possibilidade de participar da forma de ensino estando junto dos adultos no processo de trabalho, na produção campesina ou artesanal. Na compreensão de Marx, a fábrica lhes tolhia os complementos de vida que lhes eram permitidos nas antigas estruturas sociais, como a assistência eclesiástica e acima de tudo, o ensino para o trabalho.

A fábrica não permitia qualquer formação para o trabalho do tipo mais artesanal, lhes exigindo um trabalho sem aquisições técnicas e culturais, sem perspectivas de progresso. Logo, fazer a associação do ensino com o trabalho para as crianças, para Marx,

[...] significava enfatizar o fato novo da inserção das crianças no coração da produção moderna, que as retira de formas primitivas de vida, para, no entanto, extrair desse novo fato – e não em oposição a ele, o que seria utópico e voluntarioso – formas mais avançadas de vida e de relações sociais (Manacorda, 2007, p. 99).

De acordo com Manacorda, em 1875, Marx em sua *Crítica ao Programa de Gotha*, “Marx reforçará a exigência de vínculo precoce do ensino ao trabalho produtivo, como um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade” (Manacorda, 2007, p. 100). No entanto, com rigoroso controle das durações do tempo de trabalho, conforme apontado acima. Estas seriam as respostas de Marx para as objeções colocadas à associação de ensino e trabalho de fábrica.

A partir dessa proposição de organização integrando o trabalho com educação, há também que se pensar no conteúdo pedagógico socialista e no que seria o ensino tecnológico. Dessa forma, de acordo com Manacorda (2007), Marx define o conteúdo pedagógico do ensino socialista como abrangendo: primeiro, o ensino intelectual; segundo, a educação física; e terceiro, o adestramento tecnológico, transmitindo as bases científicas dos processos de produção e permitindo o uso prático e o manejo dos instrumentos básicos de todos os ofícios. Desta forma, a classe operária seria elevada sobre as demais.

Quanto a definição do ensino como tecnológico, passa a ser adotada por Marx (2017) no *Capital* e aparece apenas uma vez como politécnica nas Instruções. De acordo com Manacorda (2007), Marx usa as determinações no sentido de que o politecnicismo enfatiza o tema da disponibilidade para os vários trabalhos, propondo uma preparação pluriprofissional e a tecnologia enfatizaria com seu caráter de totalidade e omnilateralidade do homem, a união entre teoria e prática, superando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Podemos considerar que a sociedade, ao desfrutar do desenvolvimento tecnológico, viveria

equilibradamente, porque a tecnologia ameniza as condições duras do trabalho e acelera o processo produtivo, o que torna possível reduzir as horas diárias de trabalho necessário à subsistência, podendo dedicar-se a outras atividades, culturais, formativas, como aprouver a cada pessoa.

Na sequência, Manacorda (2007), aborda que a possibilidade de retomar as principais ideias pedagógicas de Marx pode ser dada por duas intervenções principais, sendo uma, em agosto de 1869, no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores e, a outra nas Instruções aos Delegados, as quais acabam sendo citadas no *Capital*. Esses escritos remontam basicamente a defesa do ensino politécnico e a relação entre escola, Estado e Igreja, e ainda em outra parte, o conteúdo de ensino (*Idem*, p. 95).

Em seguida o autor traz um trecho do texto das atas, publicado pelo Instituto Para o Marxismo-Leninismo, do Comitê Central do Partido Alemão da Unidade Socialista (SED), intitulado *Karl Marx: o ensino na sociedade moderna*. De acordo com o texto da ata Marx coloca que “por um lado é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais.” (Manacorda, 2007, p. 96). Marx, entendia que as condições ideais para a transformação das condições sociais necessárias não existem como prévias, vão sendo construídas.

Assim, abre-se o debate se a questão do ensino deveria ser estatal. Marx defende que pode ser estatal sem estar sob o controle do governo, podendo haver inspetores com a atribuição de vigiar a observância das leis, que devem financiar a educação, sem poderem intrometer-se no ensino em si. A educação deve estar livre das influências do governo e da igreja pelo poder ideológico do estado e da igreja sobre a educação (Marx; Engels, 1983). Marx (2017), critica o Estado que obrigava ao pagamento de impostos para fins de educação, mas não obrigava a frequência das crianças.

Deste modo, sendo o trabalho a categoria central na proposição desta tese, é também central na discussão e na proposição da educação voltada à realidade dos sujeitos do campo, é fundamental a compreensão de como as relações de trabalho e trabalho e educação se estabelecem. Ivana Jinkings, na apresentação de *A Educação para além do capital*, de Mészáros, frisa o sentido da educação para além do *modus operandi* do sistema social capitalista, dizendo que: “Educar é - citando Gramsci - colocar fim a separação entre Homo Faber e Homo Sapiens, e resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, suas possibilidades criativas e emancipatórias” (Mészáros, 2008, p. 9). Sendo que,

o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se a personificação do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital (Mészáros, p. 72).

Sob o modo de produção capitalista, a burguesia consegue ir impondo a sua ideologia e sua lógica de exploração e expropriação da classe trabalhadora pela divisão do trabalho, fragmentando-a mais ainda quando a impede de ter acesso à educação omnilateral. Vejamos brevemente como esse movimento acontece, pensando no trabalho docente e a sua relação com organização do trabalho.

A produção do conhecimento, como toda e qualquer produção humana, acontece socialmente. E assim, de acordo com Frigotto (2002), o conhecimento é produzido de forma a estar “vinculado a diferentes concepções da realidade humana e ao modo de produção social da existência” (p. 7). Por estarmos numa sociedade dividida em classes²³, as desigualdades acirram as relações de poder assimétricas e “o conhecimento vincula-se aos interesses, lutas das classes, frações de classe e/ou grupos sociais” (Frigotto, 2002, p. 7).

Nesse sentido, a AL carrega consigo um contexto colonial, capitalista, imperialista, repleto de semelhanças entre os países que a compõem e, ainda que tenham suas especificidades territoriais, sociais, étnicas, culturais, econômicas, em grande medida, os processos históricos se entrelaçam. As autoras Paludo e Machado (2013), abordam os lineamentos gerais do processo de desenvolvimento latino-americano e dentre eles pontuamos brevemente, o saqueamento das riquezas com a chegada de portugueses (que construíram império colonial a partir do açúcar) e espanhóis (que encontram o ouro e a prata), ao continente, o que torna a AL desde seus primórdios, fonte de riqueza para algumas poucas nações às custas da exploração exaustiva do trabalho dos povos nativos indígenas e depois da escravidão do povo negro africano (também comércio, tráfico negreiro). “Civilizações evoluídas, como os Astecas no México e os Incas no Peru, foram destruídas e são exemplos do tipo de domínio existente no período colonial” (*Idem*, p. 65).

Avançando para os séculos XVIII e XIX, os países da AL vincularam-se ao sistema econômico internacional. A Inglaterra ficava com as riquezas de Portugal e Espanha, pois tinham dívidas a pagar. Os movimentos de independências das colônias durante o século XIX não superaram a dominação colonial, devido a manutenção da estrutura da “economia agrário-

²³ De acordo com Marx (2017), os detentores dos meios de produção, o conjunto dos capitalistas, a classe capitalista e os detentores meramente de sua força de trabalho, o conjunto dos trabalhadores, classe trabalhadora.

exportadora dominada por elites locais ligadas aos mercados compradores [...] As elites formaram seus países, tomando para si os territórios, de modo a ajustar-se aos interesses do comércio internacional” (Paludo; Machado, 2013, p. 65). Nem mesmo a industrialização superou o colonialismo, e “a América Latina continuou exportando produtos baratos, produzidos com mão de obra barata, e importando tecnologia.” (*Idem*, p. 65). Esse contexto, se perpetua nos dias de hoje, relações de domínio econômico, político e cultural, ainda que mais aprimoradas pelo capitalismo.

Na educação não é diferente, importam-se os modelos. Apesar das nuances, processos muito semelhantes, que dentre outras formas e fontes de conhecimento, a participação, pela autora dessa pesquisa, num evento²⁴ latino-americano, no Uruguai, em novembro de 2019, possibilitou vislumbrar. Os debates acerca destas questões educacionais, comuns em todos os países presentes, na atualidade, são igualmente perpassados pelas influências do modo de produção e a presença da disputa hegemônica, conforme aborda-se mais à frente.

Voltando-nos ao contexto brasileiro, este vivencia a abolição da escravatura tardiamente e se estabelece como República em 1889. Alguns autores defendem que até 1920, mais ou menos, a escola atendia à aristocracia ociosa, voltada aos estratos médios urbanos da população e conservava um certo status a estes porque a economia não demandava recursos humanos em termos de exigência econômica. Assim, a escola acolhia a demanda social de “preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime” (Romaneli, 1998, p. 7). O que de alguma forma justifica a inexistência de “defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação” (*Idem*, p. 7) do ponto de vista burguês.

No entanto, ocorre o aumento da urbanização e deterioração da organização da produção no campo, consequências da industrialização crescente, ocorre a mudança do modelo agroexportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, o que gera o desequilíbrio desde a Primeira República, gerando mudanças na demanda social e econômica. As escolas passam a ser procuradas pelas classes médias e populares devido à demanda de recursos humanos necessários, capazes de atuarem nos setores secundário e terciário. Desde então, o modelo econômico faz exigências à escola e entra em crise devido às camadas dominantes não conseguirem reorganizar o sistema educacional, de maneira a atender, “tanto à demanda social

²⁴ XXVI Seminário Internacional de Formación de Profesores para el Mercosur/Cono Sur. 20 anos da Educação do Campo: trajetória, tendências e desafios.

de educação, quanto às necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação” (Romanelli, 1998, p. 7).

Desta forma, a organização da educação brasileira está sob as influências dos modelos empresariais nos sistemas educacionais e, para compreendermos melhor esse movimento, trazemos breves características do taylorismo, fordismo, toyotismo e acumulação do capital. Inicialmente, com Taylor, no início do século XX, a preocupação estava em fazer render o trabalho, evitando o desperdício de tempo e o acúmulo de tarefas. De onde surge, a subdivisão das funções e as atividades correlatas às mesmas na esfera da produção e da administração, como ideia fundamental deste sistema. O uso do conhecimento dos trabalhadores na elevação e regulação da produtividade e qualidade, teria sido uma motivação de Taylor na criação deste sistema, no entanto esteve bem mais associado

[...] ao controle do ritmo de trabalho e à sua intensificação, de modo a propiciar as gerências a identificação de possibilidades de aumentar a extração de mais-valia aos trabalhadores (Fleury; Vargas, 1983), inclusive dentro de uma argumentação supostamente técnica e imparcial (Pinto, 2013, p. 31-32).

Nessa organização rígida, específica das atividades de cada trabalhador em que as orientações de trabalho eram previamente repassadas e deveriam ser apenas seguidas, acontece uma diminuição das exigências da aprendizagem dos trabalhadores, o que exige conhecimento técnico e experiência conforme o posto a ocupar, sendo treinados para a devida atividade e, com tarefas diárias a cumprir num tempo definido pela empresa (Pinto, 2013).

A partir de Antunes (2011), entende-se que a década de 1980 foi o período em que aconteceram profundas mudanças no mundo do trabalho nos países de capitalismo avançado. Mudanças nas formas de inserção na estrutura produtiva, de representação sindical e política. Consideradas pelo autor profundas a ponto de afetarem o modo de ser da classe-que-vive-do-trabalho. Foi na década em questão, que houve um imenso “salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (Antunes, 2011, p. 23).

Em termos mundiais, há um conjunto de experimentos acontecendo. Nesse período, o taylorismo e o fordismo mesclam-se a outros processos produtivos como o neofordismo, neotaylorismos, pós-fordismos em decorrência das experiências da “Terceira Itália”, na Suécia, o Kalmarianismo, do Vale do Silício nos EUA, em regiões da Alemanha e sendo substituído em alguns lugares, como no Japão, pelo toyotismo. O que gera novos processos de trabalho, em que “o *cronômetro* e a *produção em série* e de *massa* são “substituídos” pela flexibilização da

produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca por produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (Antunes, 2011, p. 24).

Nesse sentido, seguimos com o autor que afirma haver movimentações para a desconcentração industrial, para novos padrões de gestão da força de trabalho que tem como expressão nos países de capitalismo avançado: os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa e a qualidade total. O Fordismo se mescla com o toyotismo e pode ser compreendido como a forma que consolidou a indústria no decorrer do século. Constituído pela produção em massa com linhas de montagem e produtos mais homogêneos, havendo o controle dos tempos e movimentos, produção em série, trabalho parcelar, fragmentação das funções, separação entre elaboração e execução do trabalho, etc.

Com relação ao toyotismo, Antunes (2011), aborda como sendo traços básicos constitutivos do mesmo uma produção diversificada, variada, pronta para servir ao consumo, conforme a demanda, que é o que determina a produção e não mais a produção em série do fordismo. Para atender demandas mais individualizadas do mercado, com boas margens de tempo e qualidade, a produção precisa acontecer num processo produtivo flexível, em que o trabalhador opera mais de uma máquina. Entra a polivalência em destaque que exige maior qualificação, seriam os trabalhadores multifuncionais, sendo o trabalho realizado em equipe e a flexibilidade estender-se ao aparato produtivo. Logo, intensifica-se a exploração do trabalho.

Essa reestruturação produtiva traz influência na organização da classe trabalhadora em termos sindicais e de luta na superação do modo de produção capitalista, abordaremos esses aspectos mais adiante. Nesse momento observa-se que conforme ocorrem as transformações no mundo do trabalho e suas formas na estrutura produtiva, há demanda por escolarização e formação da mão-de-obra de acordo com essas reestruturações.

Acácia Kuenzer (2002), aborda os princípios pedagógicos orientadores de processos pedagógicos, conforme têm ocorrido as transformações nas bases materiais de produção. Dessa forma, é histórico o movimento que constitui um novo princípio educativo, um novo projeto pedagógico decorrente de novas relações de trabalho, ciência e cultura, “através do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva” (p. 15). As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho exigem novos projetos pedagógicos adequados ao mesmo, havendo as substituições necessárias, como por exemplo, do princípio educativo oriundo da base técnica da produção taylorista/fordista.

Nessa base técnica, a pedagogia que lhe é orgânica atendia uma divisão social e técnica do trabalho, em que fica delimitada a fronteira entre as ações intelectuais e instrumentais,

devido às relações de classe que estabelecem e definem as funções de dirigentes e trabalhadores na produção, o que implicou na separação entre teoria e prática dos processos educativos. Ao estar, o modo de produção dominante, pautado na divisão das atividades, reflete na divisão das tarefas intelectuais (dirigentes) e as operacionais, na execução de atividades repetitivas e memorizadas. Logo, temos uma pedagogia com conteúdo fragmentado e organizado em sequências rígidas, respondendo adequadamente ao mundo do trabalho.

Com a globalização da economia e reestruturação produtiva, com os avanços tecnológicos surgem novas demandas de formação e qualificação. Requer um trabalhador com base de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos para acompanhar a dinamicidade dos processos via comunicação, inclusive em outras línguas, com conhecimentos de informática, semiótica, é preciso ter autonomia intelectual para resolver problemas usando conhecimentos científicos, aperfeiçoar-se constantemente, ser comprometido com o trabalho (Kuenzer, 2002). Para a autora, ainda que essas mudanças estejam a serviço do processo produtivo, “do ponto de vista da concepção de qualificação para o trabalho, há avanços” (*Idem*, p. 16).

A rigidez é substituída pela flexibilidade. Há que se cuidar os conceitos de qualificação colocados no campo da esquerda e os de competência desenvolvida pelo capitalismo. Essa formação polivalente potencializa a mão-de-obra para o mercado de trabalho, não desaliena a classe trabalhadora. Enquanto a politecnia tem como premissa conhecer a totalidade dos fatos e suas inter-relações construídas e reconstruídas no decorrer da história. Amplia para a construção do novo, desse conhecer que nunca se encerra porque sempre tem algo novo (Kuenzer, 2002). Do ponto de vista da técnica, a politecnia prepara para a disponibilidade para vários trabalhos, como pluriprofissionais, sendo que, a tecnologia ressalta em seu caráter de totalidade, a práxis e a omnilateralidade.

No decorrer do texto, vimos a relação trabalho e educação, e como nos diz Mézsáros (2008), não é possível reformar o capitalismo, é necessária uma educação para além do capital. Para tanto, há apontamentos para formação da classe trabalhadora tendo como a premissa a superação da divisão social do trabalho, o trabalho alienado, a dualidade entre possuidores e não possuidores dos meios de produção. É no movimento interno, nas contradições postas que se encontra a luta por processo de superação dessa lógica desumana de exploração do trabalho, de acúmulo às custas do trabalho não pago.

Colocadas as relações trabalho e educação, retomo a proposição de pesquisar como a categoria trabalho perpassa as formações de licenciadas e licenciados em EdoC, o foco está na formação de professores da EdoC. É imprescindível termos presente essa conexão entre

trabalho e educação conforme a estrutura produtiva porque o contexto rural não fica alheio a esse movimento. Tanto que, são décadas de lutas dos MS do campo pela EdoC. Contudo, a história é movimento, é resistência²⁵. Assim, em meio às contradições, no Brasil,

[...] é possível perceber iniciativas dos movimentos sociais fazendo um contraponto à escola capitalista, quer dizer, à escola que tem como base fundante o pressuposto liberal de que seu papel é preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais, independentemente da tendência hegemônica em um dado período de desenvolvimento da sociedade: “tradicional”, escolanovismo, tecnicismo, “neotecnicismo (Paludo; Machado, 2013, p. 76).

Nesse sentido, nos últimos tempos, um dos movimentos mais intensos no Brasil, diz respeito ao Movimento pela Educação do Campo. A EdoC acredita no movimento de resistência, como ponto de partida para a construção do projeto educativo e de sociedade socialista, rompendo com o capitalismo, pelo viés apontado por Marx e Engels, com uma formação pelo trabalho como princípio educativo. Historicamente, temos as experiências da Pedagogia Socialista russa com uma gama significativa de contribuições que auxiliam na construção dessa nova hegemonia.

Após esse levantamento do trabalho, das relações de trabalho sob o capitalismo, podemos nos deparar com um cenário desolador, se nos direcionarmos ao capitalismo como modo de produção dado, colocado e eterno, o que não é. Há resistências a esse modo de produção, como Cuba, por exemplo, e a Venezuela que resiste e persiste no fortalecimento nacional, organização popular interna contra o monopólio e interferência dos EUA e seus aliados, incluindo, na atualidade, o Brasil.

Nesse momento, voltamo-nos ao contexto da pesquisa em proposição no Brasil, com a resistência dos Movimentos Sociais Populares (MSP) do campo, via EdoC que tem como proposição de origem o vínculo com o projeto da agricultura camponesa, trazendo em sua agenda política e pedagógica, questões de luta e práticas, como “crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária, agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes, e à água como patrimônio dos povos [...]” (Caldart, 2009,

²⁵ Alguns exemplos de resistências, revoltas e insurgências da América Latina, todas elas com líderes orgânicos e apoio das massas. Podem-se citar os movimentos de Túpac Amaru, entre os anos de 1545 - 1572, e Zumbi dos Palmares, que se manteve durante todo o século XVII. Além desses, Simón Bolívar, 1783- 1830, cujo sonho era o de buscar a unidade latino-americana, e Augusto César Sandino, 1895 a 1934, na Nicarágua, em busca das reformas estruturais. Em nosso continente houve também revoluções, como a mexicana, em 1910, liderada por Zapata; a boliviana, em 1952, tendo como principal suporte os movimentos populares urbanos de La Paz, sindicalistas e os mineiros do estanho; a cubana, em 1959, levada a cabo pela aliança entre camponeses, camadas empobrecidas urbanas e classe operária; a nicaraguense, nas décadas de 1960-1970 (Paludo; Machado, 2013, p. 69).

p. 59). Trata-se, portanto de um projeto de luta e disputa sobre a elaboração de qual formação para trabalho no campo, assim como o próprio surgimento das LEdoCs²⁶, que é construída enquanto curso de graduação, nas universidades brasileiras nos anos 2009, tendo como disputa a correlação de forças entre a perspectiva do projeto popular aliado aos MSPs e a lógica hegemônica.

4.2 FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: BREVE CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA ATÉ A CONQUISTA DO DIREITO À EDOC NO BRASIL

Para a abertura deste item foi escolhida uma afirmação de Roberto Leher, realizada em 20/12/2016, na abertura de um evento na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)²⁷, ao falar da crise das universidades brasileiras e o futuro da educação pública, dizendo que “a universidade deve ser uma instituição que pensa os grandes debates da humanidade, e estamos constatando que ela não tem espaço no novo Estado. A universidade tem que dar o melhor de si porque precisamos ter uma legitimidade maior do que já temos” e finaliza: “eu acho que temos desafios maravilhosos pela frente e devemos nos sentir orgulhosos de tê-los pela frente”. Nesse período, estávamos no governo Temer, pós golpe e no horizonte inúmeros desafios. Atualmente, enfrentando vários, e a universidade pública brasileira mais uma vez, um dos focos do processo acirrado de disputa neoliberal em meio a uma restauração do padrão de acumulação, que Leher (2017), denomina como semelhante ao da ditadura empresarial-militar.

A universidade é uma instituição social que exprime e realiza a sociedade da qual faz parte. “Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35). A autora traz uma coletânea de ensaios escritos sobre a universidade em seus últimos vinte anos de estudo e coloca a importância da publicação pela abordagem, pois muitos jovens naturalizaram as determinações da universidade pelo mercado, bem como, as agruras da profissionalização e competição. São inimagináveis que possam ser diferentes as questões postas à universidade e da universidade à sociedade e ao Estado. A universidade está em meio ao movimento histórico como instituição social. No

²⁶ As LEdoC Campo não são as primeiras formações docentes conquistadas pelos MSPs do campo, o MST-Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Via Campesina, vem atendendo a essa demanda e vinha promovendo formações como os cursos da Pedagogia da Terra.

²⁷ O texto pode ser encontrado no link: <https://ufrj.br/noticia/2016/12/20/roberto-leher-fala-sobre-futuro-da-educacao-publica-em-evento-na-ufal>. Acessado em 25 jun. 2019.

intuito da delimitação da abordagem, fazemos neste item uma contextualização da universidade a partir da AL no século XX, por ter sido implantada a primeira universidade continuada, no Brasil em 1920, sendo o século, em que, na AL como no mundo todo, vê-se multiplicar as universidades.

Na busca da compreensão do movimento no contexto latino-americano, Rossato (2005) tece um paralelo entre o Canadá e a AL, em que mostra a diferença da situação norte americana da AL. Ainda que em ambos tenham sido criadas universidades no século XVI, a AL não renova nesse período mais recente e não acompanha as mudanças da Europa. No Canadá, as primeiras universidades são estabelecidas no século XIX²⁸, contando com dezoito universidades no final dos anos mil oitocentos, em várias províncias. Expandiu-se a ponto de ter 62 universidades, contando com um índice de 69,8 % da população de estudantes em nível superior, com idade entre 20 e 24 anos. Contando com influência inglesa na maioria das províncias e francesa, principalmente em Quebec, contam com boa autonomia num sistema de províncias, não há um sistema nacional. Por ser um país com alto grau de desenvolvimento, garante funcionamento estável, conta com a Agência Canadense para o Desenvolvimento de inúmeros projetos no interior e exterior, tem corpo docente altamente qualificado, e os *colleges* e Cegeps estão em todo território.

Quanto a AL no século XIX, o autor traz o processo de descolonização, que teve seu início com o México em 1812 e foi vendo as 19 universidades existentes em 1800, aumentarem em mais 31, chegando a 50 em 1900²⁹. Dessa forma, havia praticamente uma universidade em cada país da AL, menos no Brasil, devido à influência forte do positivismo. Nesse movimento, é perceptível a razão do Brasil possuir um dos piores índices de acesso ao ensino superior, havendo esse déficit no acesso à educação, sobretudo de nível superior. Este não é um problema de agora, a educação brasileira, como sistema estruturado, se deu apenas no século XX.

É importante a ressalva de que a AL não é homogênea, para Fernandes (1977) isso não poderia ser dito sob o aspecto econômico, nem cultural, nem social, mas poderia se falar “numa “unidade histórica básica” das diferentes sociedades nacionais, que constituem o “mundo latino-americano” (*Idem*, p. 144). No entanto, para o autor, há três fatores, possíveis conexões, entre universidade e desenvolvimento na AL: o primeiro elemento, de certo modo

²⁸ Dalhousie, 1818; McGill, 1821; Toronto, 1827; New Brunswick, 1828, todas na parte inglesa. A primeira francesa, Laval, foi criada em 1852 (Rossato, 2005, p. 196).

²⁹ “As novas universidades foram criadas: uma no Uruguai, a primeira; cinco na Bolívia; a primeira do Paraguai; quatro no Equador; duas no Peru; quatro na Colômbia; uma na Costa Rica; uma na Nicarágua; uma em El Salvador; uma em Honduras; três no Chile; três na Argentina; duas na Venezuela e duas no México” (Rossato, 2005, p. 198).

homogeneizador, é o padrão de civilização vigente e suas tendências de implantação e evolução das sociedades nacionais da região; o segundo, os efeitos da colonização e dependência econômica levaram a uma carência de recursos materiais, financeiros e humanos; o terceiro elemento, os modelos institucionais vigentes, em especial no setor educacional, como o ensino universitário, têm as mesmas origens e sofrem os mesmos problemas.

No Brasil, a educação superior no período colonial existia limitada à criação de uma Academia Militar e algumas escolas de Medicina. Eram, na verdade, cátedras que se estabeleceram no Rio de Janeiro e na Bahia, a partir da chegada da corte portuguesa em 1808³⁰. Outros cursos e cátedras criaram-se ao longo dos anos, sendo mais conhecidas as escolas Jurídicas de São Paulo e Olinda e o curso de Minas e Mineralogia, existentes até os dias de hoje (Leite, 2011, p. 4). Autores como Ristoff e Bianchetti (2012) reafirmam que as universidades brasileiras são tardias, demarcando a década de 1920. Assim, o sistema de educação superior teve seu início no contexto da transformação do antigo Brasil agrário e exportador ao Brasil industrial, conforme Marino e Speller (1977). Dentre os autores usados neste item, há uma certa unanimidade no destaque de que as universidades brasileiras surgem voltadas a atender um contingente populacional reduzido, predominantemente uma população situada no ápice da pirâmide social.

Obviamente, esse contingente populacional passava distante do povo negro, quilombola, indígena, camponês, LGBTQIA+, a classe trabalhadora e maiorias excluídas em geral, pois sequer frequentavam a escola de primeiras letras. Eram mantidas iniciativas voltadas ao ensino superior em relação aos demais graus de ensino, privilegiando “integrantes do estrato superior da pirâmide social, com indisfarçada secundarização aos estratos mais baixos da população” (Ristoff; Bianchetti, 2012, p. 793). Assim foi por longos anos, oferta mínima de educação superior. Um antagonismo entre os que poderiam e deveriam acessá-la, e, entre os que tinham esse acesso oculto, as camadas populares.

Ainda que praticamente todos os países da AL tivessem se tornado independentes ao longo do século XIX e com as mudanças políticas do período, as universidades latino-

³⁰ Marini e Speller (1977), trazem uma abordagem bastante completa a respeito da universidade brasileira até os anos 1970. Afirmam que no período colonial, o processo organizado estava atrelado a dominação ideológica da metrópole e correspondia ao envio de estudantes para Coimbra e voltavam juristas e homens das letras fiéis ao “esquema de produção e circulação da economia exportadora brasileira, tanto no período colonial como independente (p. 5) Dessa forma, a dominação estabelecia um peculiar sistema educativo vinculado a um esquema correspondente de circulação e produção de mercadorias, o que nos leva a entender o conteúdo da educação brasileira nesses períodos – colonial e independente – focando nas relações de produção que estavam na base do sistema produtivo. Sendo que, tínhamos o trabalho escravo como trabalho produtivo, gerava direta separação entre trabalho manual e intelectual. “A extrema polarização da estrutura social, gerada pela escravidão, não apresenta à classe dominante a necessidade de estabelecer alianças políticas” (p. 6).

americanas permaneciam conservadoras, numa estrutura tradicional e elitista formando as elites e permaneciam fechadas aos demais setores da sociedade. Eram vistas como transmissoras da cultura, apegadas aos valores tradicionais, quem as acessava eram filhos de latifundiários e das elites políticas. O ensino era principalmente teórico, com privilégio para humanidades e letras, com pouca valorização para o conhecimento técnico ou de pesquisa. Sofreram vasta influência da reforma napoleônica, pois tentaram fazer dela formadora de quadros para a burguesia que surgia com a independência. As faculdades implementadas de forma estanque, diplomavam garantindo o direito ao exercício de uma profissão, direito e medicina, com especial reconhecimento social. Mas mantinham suas portas fechadas à classe média, que emergia, e à camada popular. Essa situação, junto aos elevados índices de analfabetismo, por exemplo, faz surgir movimentos fortes dentro das universidades da AL (Rossato, 2005).

Florestan Fernandes (1977, p. 144), coloca que a universidade “sempre esteve numa relação tensa com os estratos dominantes e com o obscurantismo na AL”. Nem mesmo a universidade considerada “tradicional” ficou ileso de incompreensões e represálias que atingiram elementos representativos do corpo docente ou tentativas ousadas dos estudantes. As crises depois de 1930, que são a repercussão da guerra fria no continente, que ocorreram antes e depois da revolução cubana, colocaram a universidade latino-americana em situações sistemáticas e institucionalizadas de repressão e opressão, apesar das “tendências conservadoras do corpo docente e sua propensão suicida à capitulação passiva” (Fernandes, 1977, p. 144). No entanto, havia uma fermentação em processo junto ao meio estudantil e entre intelectuais mais esclarecidos, com maior e menor radicalidade, o que gerou um capítulo de muita violência, sufocando esse movimento.

O primeiro grande movimento de contestação da universidade existente na AL, para Rossato (2005), foi a proposta da Reforma de Córdoba³¹, em 1918, momento de tentativa de mudança da universidade para mudar a sociedade. Ainda que suas consequências tenham sido mais imediatas, com ela foi lançada a centelha da contestação que perpassou o século XX. E exemplifica com o caso de Cuba, cujas lutas pela independência consolidam-se a partir de 1920, país em que a Revolução, quase inicia dentro da universidade. Na década de 1950, as lutas populares e a universidade tornaram-se aliadas, “os estudantes serviram de tropa de choque

³¹ Naquela ocasião, os estudantes criticavam o apego da universidade à ordem estabelecida, em especial aos interesses das oligarquias e da Igreja, mas foi a sua ala mais radical – José Ingenieros, Aníbal Ponce, Julio Mella e Jose Carlos Mariátegui – que concluiu que uma universidade de fato comprometida com os problemas dos povos somente seria possível com o fim do imperialismo e, por isso associaram as lutas pela reforma universitária às lutas anti-imperialistas (Leher, 2015, p. 13).

contra os governos de Domingos Perón, na Argentina, Rojas Pinilla, na Colômbia e Perez Jimenez, na Venezuela” (*Idem*, p. 199). Havia a ideia de que a universidade deveria antecipar o futuro e que teria como função mudar as estruturas sociais por intermédio do conhecimento e do espírito científico. E assim, uma autonomia relativa das universidades viabilizou campanhas nacionalistas contra os Estados Unidos, considerado símbolo da dominação capitalista. O mesmo aconteceu nos anos 1960, na Venezuela, México, Uruguai, Argentina, Brasil, Peru e Bolívia. Não obstante, “o imperialismo operava os meios para o golpe civil-militar” (Leher, 2015, p. 7). Muito em razão da falta de condições de revoluções burguesas acontecerem, pois não eram fortes o bastante.

O período que segue a este é marcado pelos regimes militares em toda AL, com golpes de Estado articulados e financiados pelos Estados Unidos. Como mencionado acima, as universidades estavam com fortes movimentos estudantis, logo foram alvo de invasões como a Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Federal do Rio de Janeiro, etc. No Chile, também foi um contexto semelhante ou mais severo, de silenciamento da universidade. Nesse contexto são implementadas reformas norte-americanas, colocando as universidades a serviço do sistema. A universidade permanece “fechada, conservadora e a serviço das elites locais ou nacionais [...] Da universidade contestada e contestadora, passa-se, então, à universidade submissa” (Rossato, 2005, p. 200). Trata-se do movimento de contrarreforma.

Num período prévio a 1964, o Brasil vivenciava a forte expansão das matrículas. Conforme Marini e Speller (1977), em 1964, 90% da população recebia alguma atenção quanto ao ensino primário, ainda que ineficiente. O Ensino Médio crescia cerca de 257% na AL, com as matrículas predominantes no setor privado (64% do total). Invertia-se esse fenômeno no ensino superior, com a maioria das matrículas no setor público. Ainda nesse período, a formação de recursos humanos é relevante.

Como já se disse, no Brasil as universidades são tardias e vinculadas a atender os interesses das elites da época. Conforme Leher (2019), ao discutir a autonomia universitária e a liberdade acadêmica, nesse processo de constituição não houve apoio do bloco de poder à autonomia universitária nem à comunidade interuniversitária, não houve aliança que viabilizasse o intento da autonomia. No Brasil, não contamos com movimentos de estudantes, como o de Córdoba, que em 1918 lutou pela autonomia da universidade. Pudemos contar com a inscrição da autonomia universitária, apenas em 1988, depois de anos difíceis da ditadura militar, via Constituição Federal (1988), reflexo de “muitas lutas em prol da educação pública e do Estado de Direito Democrático” (Leher, 2019, p. 215).

No entanto, os governos não deram sequência, os governos subsequentes não fortaleceram a perspectiva da autonomia constitucional e, assim, as afrontas, nos anos 1990, indicam que importantes setores sociais estavam inconformados com a autonomia constitucional e continuam fragilizando esse processo. Dessa forma, Leher (2019), destaca três aspectos:

a) Diversos documentos de organismos internacionais, em especial Banco Mundial (2003) e de entidades representativas de setores econômicos (MEI; CNI, 2016; MEI, 2018) criticam as universidades pela perda de foco e de objetividade nos temas relacionados à inovação tecnológica, pois as universidades, resguardadas em sua liberdade acadêmica pela autonomia, acabam priorizando a ciência em detrimento da inovação. [...] b) Outros setores, em geral da sociedade política e centros de pensamento vinculados à direita, veem com preocupação a persistência de conhecimentos críticos nas universidades, tidas por eles como instituições demasiadamente politizadas e “corporativistas”. [...] c) Governos neoliberais, ao propugnarem o enxugamento do Estado social, defendem a ressignificação da autonomia universitária, concebendo-a como um meio das instituições se desvencilharem do Estado, tornando-as mais abertas (sociedade aberta) e competitivas e, por isso, total ou parcialmente financiadas por mensalidades e serviços (*Idem*, p. 215).

Para Pinto (1986), o ponto de partida para a compreensão da reforma universitária está em

[...] a reforma a universidade não diz respeito, primordialmente, aos alunos que estão na universidade, mas aos alunos que não estão, aos que nela não puderam ingressar. Isto significa que só depois de se colocar a universidade no âmbito da sociedade brasileira, como num todo, faz sentido examinar os aspectos internos (didáticos, jurídicos, éticos, econômicos, etc.) da realidade universitária” (*Idem*, p. 22).

Ele faz críticas aos pedagogos em função destes estarem preocupados em pensar o processo de ensino a partir dos alunos que chegam até a universidade.

Álvaro Vieira Pinto escreve, no alvorecer da década de 1960, um livro intitulado *A Questão da Universidade*, com o qual conseguimos, dentre outros aspectos da universidade, compreender a questão da reforma universitária brasileira em efervescência no período que antecede a ditadura militar de 1964. Inicia seu livro evidenciando duas observações: 1- ao referir-se à universidade, dirige-se a multiplicidade de instituições e organismos escolares, diversas pela sua antiguidade, procedência, condições materiais e didáticas em que promovem seu ensino. Mas, justifica o tratamento dessa variedade, pôr, no aspecto sociológico, terem condições na prática idênticas; 2- trata da capacidade intelectual e idoneidade moral dos professores universitários. Considerando os mesmos como uma coletividade que merece as críticas apresentadas no decorrer do livro. O autor, como parte desse grupo, escreve a partir da

experiência da realidade em que está presente, e pretende contribuir com estas críticas na construção de uma verdadeira universidade necessária ao povo brasileiro como um importante instrumento de conquista de sua cultura, riqueza e liberdade (Pinto, 1986).

Por que desta colocação específica para professores universitários da época? Por estar o Movimento Estudantil a frente do movimento da reforma universitária, pela sua consciência e organização em debates em sucessivas reuniões da União Nacional dos Estudantes³² (UNE), pois a reforma universitária é uma faceta da necessária reforma geral da sociedade brasileira. “Os estudantes, sentindo no seu caso particular, as insuficiências, as injustiças, as opressões, da atual estrutura da realidade nacional, são levados a indagar qual a origem desse generalizado estado de insatisfação e por que a sociedade não consegue atender de forma ao menos tolerável às necessidades dos seus membros” (Pinto, 1986, p. 11).

Com o acirramento das contradições, as camadas dirigentes se empenham no apaziguamento, mas em consequência de longa espoliação das massas, sua consciência amplia de forma a classe dominante não conseguir fazê-los esquecerem e recuarem com ideias que querem ver realizadas. A luta social é aguçada por acontecimentos mundiais que envolveram o Brasil, tornando palpável ao povo o imperialismo, ao sentirem cotidianamente seus efeitos. O parlamentar progressista, na luta parlamentar, o estudante na consciência social e o operário na resistência aos anseios pela melhoria de vida (Pinto, 1986). Assim, ao lado da radicalização das forças contraditórias se desenvolve a consciência popular.

Em resumo, a realidade brasileira daquele momento, leva ao limite a intensidade das contradições que constituíam e comandavam o processo nacional. Algumas mudavam, outras surgiam, enquanto outras desapareciam. Ainda assim, em meio a conflitos e revoluções, suportava-se os abalos, até as contradições acirraram com a constituição de grupos no poder que aceleraram o desenvolvimento nacional sem haver a alteração no comando de classe. Tivemos a Era Vargas de 1935 a 1945, depois a República Populista de 1946 a 1964.

Na Era Vargas, considerado um período nacional-desenvolvimentista, o governo foi nomeado “pai dos pobres e mãe dos ricos”. De acordo com Cunha (1989), Vargas foi derrubado em 1945 por um golpe militar que antecipava a movimentação popular pela democracia. No

³² É possível acessar uma reportagem de entrevista concedida pelo professor José Luís Sanfelice, em que fala do livro de sua autoria: A UNE na resistência ao Golpe de 1964. Apresenta detalhes da UNE, movimento que integrou na época. Destaca-se a seguinte passagem: “A UNE e os estudantes fizeram o seu papel de resistência dentro das condições e limites que lhes era possível. O castigo imediato veio: o prédio da sede da UNE no Rio de Janeiro foi incendiado de imediato e grande parte do acervo do Centro Popular de Cultura foi destruído para sempre” Link: <http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154882/2019-06-26/sanfelice-as-ditaduras-matam-aprisionam-censuram-e-torturam> . Acessado em 26 jun. 2019.

entanto, a ordem constitucional inaugurada um ano depois permitiu a emergência do populismo como padrão político dominante e Vargas retornou em 1950 pela via eleitoral. Mas, a luta de classes vai ficando acirrada e o populismo entra em crise e leva Vargas ao suicídio. João Goulart, que lhe sucede, é “deposto por um pronunciamento militar com o apoio de massa conduzido pelas classes dominantes, por sociedades religiosas e por organizações políticas sustentadas pelo imperialismo” (Cunha, 1989, p. 34). O período de 1950 teria sido o que mais se assemelha a um projeto nacional-burguês, conforme Leher (2015), no entanto, instituiu-se a partir de 1964.

Com efeito, a constituição inicial do sistema federal das universidades públicas e do sistema de ciência e tecnologia na década de 1950 se deu em um contexto contraditório, marcado pelo ideário liberal democrático de Anísio Teixeira (CAPES) e pela ideologia nacional-desenvolvimentista como expresso na participação do Almirante Álvaro Alberto Motta e Silva na criação do CNPq (1951) objetivando inserir o Brasil no rol dos países com tecnologia nuclear e na criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, como instituição de pesquisa aeroespacial. O fomento, por meio do CNPq, de áreas estratégicas, como a pesquisa vinculada à agricultura (genética, fisiologia vegetal, agronomia, etc.), à física e à química criaram bases novas para a pesquisa nas universidades brasileiras. Entretanto, a primeira experiência de criação de uma universidade vinculada ao projeto nacional-desenvolvimentista ocorreu no período Jango tensionada pela demanda de reformas de base, por meio do projeto da UnB que reuniu, entre outros, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer (Lei 3.998, 15/12/1961) (*Idem*, p. 7).

No entanto, com a ditadura civil militar de 1964, numa primeira fase, até 1968, há movimentos em dois sentidos, conforme abordam Marini e Speller (1977), o primeiro: foram tomadas providências para dominar o movimento estudantil fortemente organizado, com grande capacidade de mobilização e influente no processo político anterior ao golpe de Estado; o segundo, corresponde ao estabelecimento de novos lineamentos para as estruturas educativas, colocando-os em consonância com os objetivos econômicos, para adaptá-las aos interesses do regime, do grande capital.

Conforme os autores, o domínio do movimento estudantil, a União Nacional dos Estudantes (UNE)³³ em particular, acontece de forma abertamente repressiva, tornando ilegais

³³ Contudo a UNE, é reorganizada na clandestinidade e lutou contra os dois objetivos levantados pelos militares. “Ainda que dentro das formas legais de luta estabelecidas pela Lei Suplicy, a UNE se manifestou pela sua revogação, ao mesmo tempo em que se erguia contra as tentativas governamentais de implementar as medidas derivadas dos acordos MEC-USAID. Neste sentido, a UNE lutou pela gratuidade do ensino; a ampliação da matrícula, com supressão dos exames de ingresso à universidade; a manutenção dos restaurantes universitários, que beneficiavam principalmente os estudantes que contavam com poucos recursos; e o aumento do gasto público para a educação. Simultaneamente, vinculando a luta específica dos estudantes com os interesses populares em geral, a UNE participou ativamente na luta pela defesa das liberdades democráticas, contra a penetração imperialista na economia do país, contra as campanhas de esterilização massiva praticada entre os camponeses por agências governamentais, com assessoria norte-americana, etc.” (Marini; Speller, 1977, p. 12).

as organizações de estudantes, perseguindo seus dirigentes e quadros políticos. A Lei Suplicy, de 1965, “planeja uma nova estrutura organizativa para os estudantes, eminentemente apolítica e centrada em questões estritamente culturais e recreativas dos grêmios estudantis” (Marini; Speller, 1977, p. 11). Com relação aos novos lineamentos, estabelecem acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Internacional para o Desenvolvimento Norte-Americano (USAID) e a, designados a reorganizar a estrutura educativa superior no país. Conforme os autores, esses acordos naquele período não se tornaram públicos, conhecendo-se suas consequências. Principalmente, “estavam centrados na concepção de uma educação funcional e rentável, que converteria a universidade numa fábrica de recursos humanos para a economia capitalista brasileira, tal como a queria conformar os grandes monopólios nacionais e estrangeiros” (*Idem*, p. 12).

Quanto à reorganização do sistema educativo, os autores abordam algumas medidas básicas, sobre as quais trataremos com brevidade: A Lei 5.540 de novembro de 1968, preparava a reestruturação do ensino superior; Decreto-Lei número 464, de 11 de fevereiro de 1969, praticamente suprimiu a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A partir desta nova legislação deu-se início às facilidades concedidas para as universidades particulares, pela criação de escolas e cursos isolados. Mantiveram o exame para ingresso no ensino superior e a prioridade total colocada à educação científica e técnica; o Decreto-Lei nº 477 definia delitos políticos nas universidades, com sanções, destacamos que professores considerados culpados, não poderiam trabalhar com ensino por cinco anos e estudantes não poderiam se matricular por três anos; o Decreto-Lei nº 869 tornou obrigatório em todos os níveis de ensino a Educação Moral e Cívica, denomina de Estudos de Problemas Brasileiros. A partir dessa organização, as linhas básicas do pensamento governamental estão colocadas em três linhas: liberalismo, desenvolvimentismo e doutrinário.

Em Leher (2015), encontra-se mais elementos importantes desse período, que trata como iniciativas da ditadura empresarial-militar, dentre elas, a prioridade pelo combate às influências marxistas no nacional-desenvolvimentismo, tendo por exemplo a cassação de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, depois o desmonte da UnB. A agenda propositiva da ditadura com relação à universidade acena com medidas como a regulamentação da pós-graduação (Parecer Sucupira, 1965), fazendo a articulação ao modelo estadunidense; e a AI 5. A partir desses marcos e dos demais citados acima, em 1966 e 1968, foi erigida a contrarreforma de 1968 com fortes repressões no interior das universidades.

Na década de 1970, na concepção de Cunha (1989), o Brasil assiste a desmobilização do movimento estudantil, como foi comentado anteriormente. No entanto, é nessa década que

nasce o movimento docente, em associações de professores nas suas universidades, reunidas na Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), inicia-se nas universidades públicas e estende-se nas universidades privadas, com dificuldades nas faculdades isoladas. No entanto, é difícil conseguir orientações mais unificadas dos grupos por sua heterogeneidade. No período em que o autor escrevia o texto, a hegemonia estava com as associações docentes das universidades federais, mais especificamente, as submetidas ao regime autárquico, estando a cargo destas imprimir demandas na plataforma da ANDES. Destaca-se lugar para as questões salariais e aumenta a presença de temas relativos à qualidade do ensino e à inserção das universidades no contexto social.

Mais pela conjuntura política do país do que pelo contexto universitário, as associações docentes, junto às de funcionários e de estudantes, centram a atenção nas eleições de dirigentes pelo voto direto, enfatiza Cunha (1989). Assim como a história é movimento, “o governo militar foi se desintegrando pelo avanço das conquistas democráticas do povo brasileiro, várias universidades estabelecem compromissos entre essas demandas de eleição direta dos dirigentes e os dispositivos legais da ditadura, ainda em vigor” (*Idem*, p. 28). Próximo aos anos 1990, vivia-se “um momento em que o termo autonomia define-se como antítese ao que a ditadura militar impôs como controle arbitrário da universidade” (*Idem*, p. 29).

Na década de 1990, o Brasil vive o contexto da globalização, assim a reestruturação produtiva gera um novo padrão de acumulação, o qual passa a determinar um novo projeto educativo para os trabalhadores, conforme argumenta Kuenzer (2002). A instituição universidade, durante as reformas neoliberais dos anos 1990 saiu dos ‘muros de marfim’ para os ‘braços abertos’ da globalização [...] Os mercados, a internacionalização, a avaliação e a creditação, a diversificação dos formatos de IES contribuíram para forjar outras identidades (Leite, 2011, p. 10). E tem ainda os *rankings*, com sua força avaliativa, uma singularidade do período, provocando mudanças nas universidades de acordo com o redesenho capitalista. A universidade e a formação acadêmica estão indiscutivelmente atreladas aos formatos societários de cada momento histórico. Trata-se de uma instituição que assume diferentes funções, sujeita a ajustes e transformações de acordo com necessidades e demandas da sociedade (Rossato, 2008).

Vejamos como isso se configura, a partir de Leher (2015), observando a crise da dívida de 1982 e com o lugar de destaque das *commodities*. Este setor expande muito e passa a ser controlado pelas organizações financeiras, parcial ou totalmente. Com sua expansão, provoca novas expropriações, aumenta os conflitos sociais no campo, pelos cultivos de soja, cana de açúcar e gado, por exemplo. E ainda, acirram os conflitos com povos originários devido aos

minérios e hidrelétricas. A rápida expansão chinesa em 2003, redimensiona o setor de *commodities* e extrativista. O Brasil chega no auge das exportações de *commodities* nos dois primeiros governos de Lula, provocando o retrocesso na reforma agrária, em efervescência nos anos 1980 e 1990. Essa reestruturação produtiva implica em pesquisas e assim “a indução econômica das corporações e dos governos, por meio de editais, aos projetos de interesse dos setores agro mineral nas universidades aumentam os conflitos do modelo dito neodesenvolvimentista com os movimentos sociais” (*Idem*, 2015, p. 9).

A partir disso, o autor elenca uma série de situações em que as pesquisas vem a atender interesses de mercado, legitimando, por exemplo, o uso de agrotóxicos, escondendo da população a relação destes com o câncer, os malefícios e o alto perigo da perdas de variedades de sementes crioulas e de monopólio de sementes a partir da transgenia, o plantio de eucaliptos e pinus e suas consequências, a construção de represas que expulsam povos indígenas e camponesas de suas terras, mineradoras altamente poluentes, patenteamento da biodiversidade nativa por corporações do complexo agro e farmacêutico, concentração de terras em grandes latifúndios na produção de agro biocombustível, submetendo a força de trabalho à situações semelhantes à escravidão e colocando em risco a segurança alimentar.

Avançando nesse debate, Leher (2015), traz relatos de situações em que organizações³⁴ populares, contrapuseram-se às pesquisas compradas por empresas e aponta todo um circuito organizado de financiamento da pesquisa, incentivos a reduções fiscais via projetos desenvolvidos nas comunidades, premiações, etc. Processo que seria intensificado até às últimas consequências com o Future-se (será apresentado a seguir). Para o autor, os problemas éticos e epistemológicos têm origem na heteronomia imposta pelo controle do capital. O que significa que

[...] os convênios das universidades com as empresas que não resguardam a ética na produção do conhecimento e os interesses acadêmicos da universidade são incompatíveis com a existência de espaços públicos de produção de conhecimento e, por conseguinte, com a liberdade acadêmica e a busca da verdade (*Idem*, p. 11).

O processo de reversão desse quadro de heteronomia, pautado na mesma obra de Leher, somente é possível avançando para além dos limites da universidade, unindo protagonistas diretos das universidades com os protagonistas das lutas sociais.

³⁴ Uma delas é a Asamblea Socioambiental de Catamarca, uma organização popular que luta contra a mineradora La Alumbreira.

Nesse período, dos anos 2000, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003 acena um período de maior democratização da educação em nível superior, uma grande expectativa, pois tínhamos um governo progressista, fato histórico no Brasil, um contexto que também vinha acontecendo na AL. Foi projetada uma reforma, tendo em vista a ampliação do acesso com o princípio da gestão participativa. Dessa forma, “uma nova política valorizou as universidades públicas e redirecionou investimentos para a construção de novas IES [Instituto de Ensino Superior], para programas de inclusão, redirecionou incentivos das agências governamentais para a internacionalização” (Leite, 2011, p. 12). A partir dessa nova política, amplia-se o número de estudantes matriculados no nível superior, o que não resolve o problema, pois as universidades públicas em geral reivindicavam mais verbas para investimentos em estrutura e contratação de pessoal, tendo em vista atender às novas demandas.

Com relação às ações de ampliação da democratização do sistema de educação superior, tivemos as ações afirmativas e inclusivas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), que financia bolsas de estudos para estudar em universidades privadas, ao qual vinculado o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), que permite financiar até 100% dos estudos em instituições privadas. Programas estes, vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Em contrapartida ao Prouni, que beneficia, ou seja, financia indiretamente as IES particulares, cria-se, a partir do PDE, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Dentre as muitas críticas, podemos mencionar que as IES particulares receberam muito mais recursos do que as públicas com a “compra de vagas para estudantes”, o que acabou virando um bom negócio para empresários do ramo da educação privada.

Conforme mencionado, o objetivo do Reuni implica na expansão das vagas. Para tornar-se fato, foi necessário, as universidades estabelecerem metas, tiveram autonomia para fazerem suas propostas, incluindo reformas, aumento de estruturas físicas, investimento em qualificação pedagógica, enfim, podendo incluir outras atividades desde que, com o objetivo de ampliar o número de vagas e oferta dos cursos. De acesso ao Reuni, as universidades deveriam incluir: “diversificação das modalidades de cursos de graduação; diversificação curricular; mobilidade estudantil; articulação graduação e pós-graduação, educação básica, profissional e tecnológica; inclusão social e assistência aos estudantes” (Leite, 2011, p. 17). O programa carregava em si o respeito à autonomia e apoio à expansão, o que significa que cada universidade poderia definir seu programa, desde que, depois de cinco anos alcance uma taxa de 90% de sucesso na graduação e a relação professor aluno deveria ser de 18/1. “o REUNI (...)

ao reduzir a enorme dívida social do ensino superior, implica um grande potencial de valorização do serviço público no campo da educação (Leite, 2011, p. 17).

Cada um desses programas, teve relevância no que concerne ao acesso de inúmeros pessoas às salas de aulas das universidades, principalmente a classe trabalhadora. Em especial, foi o período de abertura para estudantes das escolas públicas, negras e negros, indígenas, portadores de deficiências ou portadores de necessidades especiais. Mas há que ser considerado que programas são muito voláteis e ficam à mercê de cada governo, podendo ser extintos ou totalmente modificados conforme interesses de cada gestão. Sendo assim, no período que compreende de 2003 a 2016, considera-se ter havido avanços, mas com ressalvas. Por intermédio do Reuni³⁵ foram criadas 18 novas universidades e mais de uma centena de cursos, considera-se que houve a maior ampliação de vagas em IES públicas no país. Algumas dessas universidades sofreram desmembramento de outras, contanto, foi ampliado consideravelmente o número de egressos e estrutura física, bem como, houve significativo movimento de interiorização do ensino superior. Contudo, é preciso ter presente que o governo financiou muito bem a educação privada.

O incentivo às instituições privadas de ensino superior, no Brasil, tem seu primeiro grande salto no período entre 1964 e 1973, quando passam de 38% para 61% do total das instituições existentes, de acordo com Marini e Speller (1977). Atualmente, os dados não são muito diferentes, há 296 IES públicas e 2.152 IES privadas. As universidades, são em maioria públicas 53,3%. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. As IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.241.307) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (2.045.356). Em relação a 2016, o número de matrículas na rede pública é 2,8% maior, enquanto a rede privada no mesmo período registrou um crescimento de 3,0%. Quando se comparam os anos de 2007 e

³⁵ As Universidades criadas são as seguintes: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA (FUFCSA); Universidade Federal de Alenas (UNIFAL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA); < <http://www.pt.org.br/governos-do-pt-criaram-18-universidades-publicas-tucanos-nenhuma/>>. Acesso em: 19 abr 2017. OBS: nesse período também fora criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) não mencionada no site.

2017, observa-se um aumento no número de matrículas de 59,4% na rede privada e de 53,2% na rede pública, conforme dados do Censo da Educação Superior (2017).

A partir desses dados, consideramos três apontamentos importantes: primeiro, a disparada da privatização do ensino superior tem seu início durante o período da ditadura militar; segundo, a participação das IES privadas tem crescido, chegando atualmente a corresponder a $\frac{3}{4}$ das matrículas; e, terceiro, em nenhum momento a rede privada registrou crescimento inferior à rede pública, o que significa que os programas abordados anteriormente, foram ótimos para a ampliação da rede pública, mas foram mais maravilhosos ainda na financeirização da rede privada. Essa situação tende acentuar-se com as propostas da gestão do governo atual, de Jair Bolsonaro, conforme abordaremos a seguir.

Os anos (2016-2022) foram de mudanças políticas significativas no cenário mundial, bem como na AL. No Brasil, o período de 2016 aos dias atuais têm sido intenso, devendo-se a dois fatos principais: o golpe à democracia brasileira que depôs por *Impeachment* a presidenta Dilma Rousseff e as eleições nos EUA, elegendo Donald Trump, em 2016, o que desencadeia uma onda reacionária, gera insegurança e instabilidade nas relações internacionais, refletindo direta e objetivamente sobre a AL, e significativamente no Brasil, pelo apoio concedido pelo ex-presidente Temer e depois a situação agrava-se com a eleição de Jair Bolsonaro no Brasil, que estreita relações com os EUA, em sua gestão iniciada em 2019, numa evidente retomada acirrada das políticas, sociais e econômicas neoliberais. Podemos dizer também, que o imperialismo permeia as relações na AL, numa retomada intensa das relações de subjugação, no contexto de retomada do padrão de acumulação.

De que forma esse contexto tem influenciado a universidade? Na verdade, a universidade tem sido um dos focos de ataques tendo em vista seu desmonte. Leher (2019), coloca que as ações coercitivas, principalmente nas universidades federais, foram ampliando em 2016, sendo que “entre 2016 e 2017, quatro universidades federais foram alvo de espetaculosas ações da polícia federal e uma delas resulta na trágica morte do reitor da [Universidade Federal de Santa Catarina] UFSC, pois suicida-se, tamanha fora a violência e o discurso midiático incriminador com prisão, algemas nas mãos e nos pés, revistado nu. Está em andamento a operação ‘Mensalão Universitário’, estratégia para “desmoralizar” as universidades e legitimar seu desmonte. Os ataques são também no campo da cultura, pois, uma exposição de Arte foi alvo de acusações de incentivo a pedofilia. Inventaram a existência de kit

gay nas escolas, que seria uma incitação à perversão sexual. A liberdade de cátedra fora duramente atacada, em nome do Escola sem Partido”³⁶.

Destacamos medidas centrais desse processo: a) A aprovação da EC 95/2016, que trata do congelamento dos gastos públicos referentes às despesas primárias correntes, o que significa, o congelamento do Estado Social³⁷ por 20 anos sob a desculpa de proteger o pagamento dos juros e serviços da dívida; b) Corte de 30% do orçamento das universidades federais de todos países; c) Future-se, pode ser considerada a mercantilização da universidade pública, seu orçamento passa a ser financiado por um fundo de direito privado, e a administração passa a ser de responsabilidade de uma Organização contratada pelo MEC, ferindo a autonomia da universidade; incentiva a cobrança na pós-graduação; visa atrair investidores e a pesquisa para o desenvolvimento da sociedade está ameaçado; desmonta a carreira do magistério superior; acaba com os concursos públicos e passa a contratar por organizações sociais, dentre muitas outras implicações que arrasam com a universidade brasileira, e não aprofundaremos nesse momento. Esse projeto nos coloca numa situação semelhante à do Chile.

Observa-se no decorrer do texto que o Brasil passou por três golpes, os dois primeiros foram Golpes militares e o último foi Golpe de Estado. O primeiro, sofrido pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, em 1945, para evitar maior efervescência popular que lutava pela democracia. O segundo Golpe, inaugurou uma ditadura civil militar em 1964, permanecendo no poder por duas décadas, nesse período a organização estudantil e popular estavam fortes, os ânimos estavam acirrados a classe trabalhadora sentia na pele as consequências do imperialismo, a luta de classes acirrada. O terceiro Golpe, foi o sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, depondo-a para ocupar a presidência seu vice, Michel Temer, nesse período havíamos vivenciado um governo progressista e mais uma vez, ao mínimo aceno do Estado de direito, o capital reage.

³⁶ Conforme Leher (2017, p. 16-17), o discurso de direita ganha imensa amplitude. “Associando fundamentalismo religioso e doutrinas que aprofundam politicamente o neoliberalismo exacerbado, o individualismo possessivo, a homofobia, o racismo e o irracionalismo, iniciativas que contaram com o apoio financeiro e ideológico de fundações nacionais e estrangeiras de direita, urdidas por think tanks nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (Mont Pelèrin Society, Students for liberty, Friederich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation...) de extrema-direita. Isso com fortes imbricações na sociedade política, ramificações no Executivo, no Legislativo e, de modo especialmente perigoso, no Judiciário, visto que setores deste poder atuam claramente como partido.”

³⁷ “De fato, com a PEC 55 o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais. Tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas” (Leher, 2017, p. 17-18).

A partir dessa retomada, percebemos que depois de algum período mais revolucionário, de ascensão das lutas populares, vem um período de contrarrevolução burguesa. Nos dois últimos golpes, a universidade pública foi e está sendo atacada de forma que o governo reestrutura a universidade por dentro num evidente desmonte de conquistas alcançadas. Nesse último período, contamos com a construção da autonomia da universidade a partir da constituição de 1988 e o atual governo apresenta o Future-se. Inquietante esse movimento, afinal sabemos se lutamos pela reforma ou pela revolução? Sabemos quando e como enfrentar a contrarreforma, a contrarrevolução? A história é movimento e alguns ciclos podem repetir-se. A correlação de forças é uma constante na sociedade, por isso nada está dado. Seguimos em movimento... que movimento?

Depois do debate da ampliação das universidades e IES, dos atuais retrocessos e, em especial o ataque às universidades, é importante que retomemos os processos de luta na AL porque a história é movimento e as contradições estão postas, com a ofensiva do capital. Leher (2015), aponta para o movimento de lutas anti sistêmicas, tendo como referência a universidade e movimentos sociais: movimentos clássicos, novos movimentos, sindicatos e partidos vinculados aos trabalhadores, como sendo os mais importantes movimentos sociais anti sistêmicos do Século XXI, como por exemplo,

[...] a Coordenação Nacional dos Povos Indígenas do Equador (CONAIE); os Cocaleros na Bolívia; o MST no Brasil; os polissêmicos movimentos altermundistas, em luta contra a comodificação da educação, especialmente contra os Tratados de Livre Comércio (Acordo Geral de Comércio de Serviços, ALCA, Acordo Multilateral de Investimentos), e as jornadas da Coordenadora Latino-americana de Organizações Camponesas – Via Camponesina (CLOC-VC) (Leher, 2015, p. 4).

Como mencionado, a universidade é uma instituição que não foge das disputas e contradições de uma sociedade de classes, como afirma Chauí (2001, p. 5), “a universidade é uma instituição social como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. E dessa forma, podemos ver nela a presença das mais diversas opiniões, projetos que expressam as divisões e contradições da sociedade. Como instituição social, as universidades na AL e Brasil, foram sendo ocupadas pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais populares, ocupada porque essa instituição historicamente destinada à elite, à burguesia conforme colocado anteriormente no texto.

No entanto, como instituição social, manifesta as contradições e conflitos sociais, e nos últimos vinte anos, no Brasil, o MST junto de outros movimentos sociais populares do campo, sindicatos, tem forjado a universidade a abrir-se para uma demanda histórica, a educação dos

sujeitos camponeses, via Movimento pela Educação do Campo, junto da reforma agrária popular. Tem questionado o direcionamento dado às pesquisas realizadas, reivindicando sua presença na universidade, na conquista das LEdoCS, bem como, fazendo pesquisas de interesse da classe trabalhadora, principalmente a camponesa, sem separar campo e cidade. Sendo assim, considera-se relevante a proposição da pesquisa em analisar a centralidade do trabalho nas LEdoCs, ainda que a universidade seja uma instituição social imensamente assediada e disputada pelo capital, tendo intrínseca em si a educação burguesa, ela tem sido pintada de gente nas duas últimas décadas e pretende-se compreender a partir da pesquisa como essas relações da universidade com os movimentos sociais têm acontecido, quais conquistas alcançadas ou ainda por alcançar no movimento contraditório da sociedade de classes.

4.3 ESTADO DA QUESTÃO: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2006 – 2019)

Realizar um levantamento da produção científica é uma etapa essencial na elaboração de uma tese. Esse processo permite contextualizar sua pesquisa dentro do panorama acadêmico atual, identificando lacunas de conhecimento e oportunidades para contribuições originais. Além disso, ao revisar e sintetizar os estudos prévios, é possível adquirir uma compreensão aprofundada na área de estudo, o que auxilia na formulação de questões de pesquisa pertinentes, na definição de objetivos claros. Ao analisar criticamente o que foi previamente pesquisado e publicado, viabiliza-se a construção da base para a pesquisa, assegurando que esta seja relevante, inovadora e contribua significativamente para o campo da educação.

O levantamento realizado consistiu em acessar o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimula a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional”³⁸. A BDTD tem como editor o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Outra fonte analisada foi o portal da Scielo, “uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros”³⁹.

³⁸ Disponível em: <https://sistema.bibliotecas-bd digital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict> . Acessado em 29 jan. 2019.

³⁹ A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A busca abrangeu o período de 2006 a 2019, como sendo anos de defesa das teses e dissertações na BDTD, o mesmo período de busca foi aplicado nos periódicos publicados na Scielo. A escolha foi realizada em decorrência da criação da modalidade de graduação - LEdoC, estruturada nas universidades públicas brasileiras, ter ocorrido em 2007.

Na perspectiva de conhecer pesquisas já realizadas que se aproximem com a que foi desenvolvida a seguir, fizemos o levantamento das produções que abordam o trabalho nas LEdoCs. As buscas compreenderam os seguintes eixos centrais nos portais da BDTD e Scielo: trabalho, Educação do Campo e Licenciatura em Educação do Campo. Foram pesquisados em todos os campos, sem limitar instituições, repositórios ou áreas do conhecimento.

4.3.1 Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

No Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 601 arquivos, sendo 354 teses e 247 dissertações. Dentre estes, 18 teses e 40 dissertações foram selecionadas para uma primeira análise, a partir da leitura exploratória dos títulos das pesquisas e resumos. Depois, foram organizados em tabelas identificando ano da publicação, autor(a), orientador(a), título, palavras-chave e resumo. Num segundo momento foram analisados novamente e, desta vez, organizados por grupos temáticos. Uma terceira seleção, dentre as pesquisas, foi necessária para obter aquelas que mais se aproximam com o debate da pesquisa proposta, para tanto, foram acrescentados como pontos a serem analisados, os sumários e as conclusões, em caso de dúvidas com relação aos eixos centrais elencadas acima numa aproximação com a categoria trabalho.

Quanto ao agrupamento das pesquisas encontradas na busca inicial, os assuntos mais recorrentes foram as LEdoCs e a EdoC, LEdoCs e a formação de professores, LEdoCs e a política pública, LEdoCs e o Ensino Superior, LEdoCs e a Pedagogia da Terra. Conforme é possível visualizar nos quadros abaixo, em que estão organizadas por temáticas:

Tabela 2 - Temáticas das dissertações – BDTD – 2006 – 2019

	Temática	Quantidade
1	LEdoC e Políticas Públicas (PRONERA, PROCAMPO, Escola Ativa, Educação Quilombola) Egressos	5
2	LEdoC e Alternância	2
3	Pedagogia da Terra, LEdoC, Pedagogia e EdoC	6
4	LEdoC e EdoC (Ensino de Ciências, Física, Tecnologias da Informação)	6
5	LEdoC e EdoC - Formação de Professores (Memória, Currículo, Comunidade Quilombola, Concepções teórico-metodológicas, Pedagogia Socialista, Prática pedagógica, Representações Sociais, Educação Inclusiva, Prática Educativa, Trabalho Docente, Pressupostos político educativos, Trajetória escolar e social)	15
6	LEdoC e relações de gênero	1
7	LEdoC – Educação Ambiental e Agroecologia	2
8	LEdoC – EAD	1
9	LEdoC – Práticas Artísticas	1
10	Matrizes Formativas da escola do Campo	1
	Total	40

Fonte: BDTB – 2006 – 2019. Elaborado pela autora, 2019.

Tabela 3 - Temáticas das teses – BDTD – 2006 - 2019

	Temática	Quantidade
1	LEdoC e EdoC, Formação de Professores (Interdisciplinaridade, Epistemologia da Práxis, Realidade, Questão Agrária, Trabalho Pedagógico, Práxis Pedagógica, Relativismo – Escolanovismo – Pedagogia Histórico-Crítica, Estados, Movimentos Sociais)	9
2	LEdoC e EdoC, Tecnologias Digitais e Tecnologias da Informação	2
3	LEdoC e Ensino Superior (Memória, MST, Movimentos Sociais, Produção do Conhecimento, Universidade)	4
4	LEdoC e Política Pública (Pronera, Procampo, ProJovem Campo Saberes da Terra)	2
5	LEdoC – Valores Cooperativos, Projeto Popular	1
	Total	18

Fonte: BDTD – 2006 – 2019. Elaborado pela autora, 2019

Em geral, as pesquisas encontradas estão voltadas para a discussão da implementação dos cursos de LEdoC, com debates focados numa experiência, de uma turma específica, com objetivo de analisar a construção e implementação da política pública, organização curricular dos cursos ou o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos nas perspectivas dos MS do Campo. É notório o compromisso das universidades, todas federais, com a pesquisa séria a partir das turmas de Licenciaturas em Educação do Campo, para apontar as contradições presentes no processo formativo, pois a universidade carrega em si uma hegemonia burguesa, e a proposta das LEdoCs, como mencionado no item que discute as licenciaturas, têm em sua origem a contra-hegemonia.

As LEdoCs e os cursos de Pedagogia vinculados à Pedagogia da Terra, que faziam as formações de professores em EdoC, num período anterior às conquistas das LEdoCs nas universidades, todas evidenciam a especificidade desse curso. Eram recorrentes os apontamentos nas pesquisas a respeito da necessária, mas difícil, coerência entre as bases do processo de construção do curso pelos MS do campo e a realidade encontrada nas universidades na oferta dos cursos, bem como, PPPs e Regimentos, práticas docentes, consonantes ou dissonantes na práxis pedagógica.

A partir da terceira seleção de textos, conforme mencionado acima, seis pesquisas foram selecionadas para análise (quatro dissertações e duas teses). Depois da leitura atenta dos títulos, palavras-chave, resumos, conclusões e também leitura dos sumários para identificar o trabalho dentre os itens, e assim, selecionar as pesquisas que abordam o trabalho nas LEdoCs, pois este é o objetivo aqui proposto com o estado da questão. Em alguns casos, havia anúncios muito interessantes nos resumos, mas ao ler a pesquisa, a categoria trabalho não chegava a estar incorporada na discussão no corpo da pesquisa. Assim, estas pesquisas não foram selecionadas para análise.

Apresentamos as quatro dissertações e duas teses destacadas do conjunto para análise mais profunda, por entender que abordam o trabalho nas LEdoCs de forma a proporcionar reflexões importantes acerca da pesquisa que propomos.

Começamos com as dissertações, na pesquisa de Silva (2013), encontramos a investigação das contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília - LEdoC na formação política do educador do campo. Sua análise está focada em duas categorias básicas: a formação política como despolitização e a formação política como politização. Dentre as várias dimensões apontadas pelo autor no resumo, bem como na decomposição das categorias centrais, destacamos a dimensão da formação alienada do trabalhador, emancipação social, pedagogia socialista, formação do intelectual orgânico, por estarem muito próximas da categoria trabalho.

O autor aponta no decorrer da dissertação a organização de setores de trabalho no período TE, os quais compõem as estratégias de formação na LEdoC, compreendendo a importância dessa organização coletiva na realização das atividades desenvolvidas, tendo em vista, superar o individualismo e a construção da coletividade. Aponta que a escola, dentro dos seus limites, tem como dar conta de forma particular, dos impactos da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, “porém incorpora a divisão entre teoria e prática de forma destacada, na sua organização e de seus currículos. O princípio que orienta a organização da

escola admite a separação sujeito/objeto e teoria/prática” (Silva, 2013, p. 55). Poderia ser muito diferente, pois a escola surge para as classes ociosas.

No entanto, a perspectiva da EdoC está em ir além das questões da educação formal ou escolares ensejadas pelo sistema educacional brasileiro, pela sua origem no protagonismo dos movimentos sociais do campo, pela “consciência da mudança possível, haja vista as experiências bem-sucedidas protagonizadas por trabalhadores politicamente organizados, em alguns assentamentos rurais ou localidades específicas” (Silva, 2013, p. 58). Entende que via educação dos trabalhadores, é possível a construção de outro projeto de país, contrário ao dominante, que possibilite um projeto histórico da classe trabalhadora. Pois,

Como um organismo vivo em construção histórica, a EdoC busca fundamentar seus princípios e dimensões educativas na centralidade da vida, na concretude vivida pelos educandos e nas comunidades. Por isso, seus conteúdos estão relacionados ao trabalho, compreendido como atividade humana que não se desvincula da construção do ser social. Isto porque, como já dito anteriormente, a Educação do Campo tem uma visão ampliada da escola que não se circunscreve apenas ao âmbito da sala de aula, mas, ao contrário, vai para além desta (Silva, 2013, p. 65 – 66).

Nesta perspectiva, o autor aponta que a EdoC, pautada na concepção socialista de educação, para vincular a vida da escola a um processo de transformação social, tem proposto uma reorganização da estrutura e funcionamento da escola, com práticas sociais que estão além das escolas atualmente, como: a auto-organização dos estudantes para participar do estudo, do trabalho e da gestão da escola (Silva, 2013, p. 67). E aponta que

A pedagogia socialista (Pistrak) e a formação do intelectual orgânico (Gramsci) para a Educação do Campo são premissas de formação que visam à emancipação do ser social em relação à sua condição de “dominado”, pela internalização da ideologia capitalista instituída pelas instituições educativas tradicionais na sociedade atual (Silva, 2013, p. 68).

Assim, conclui que há uma necessidade dos educadores participarem de processos formativos politizadores, por também precisarem ser educados na perspectiva da transformação, da superação da lógica capitalista imposta aos sistemas formais de ensino. Que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a transformação do pensamento dominante, que as técnicas a serem aprendidas devem estar de acordo com o conjunto das necessidades humanas, em especial dos trabalhadores e trabalhadoras, não para atender o mercado, como tem sido.

A pesquisa de Machado (2014), é uma análise da prática educativa de um grupo de professores do Colégio Estadual Vale da Esperança, no município de Formosa, Goiás. Foram

destacados três grandes eixos que devem estar presentes na prática pedagógica e nos processos de construção da escola do campo: presença do trabalho como princípio educativo, formação por área de conhecimento e gestão escolar democrática. Os quais aparecem no capítulo quatro, onde apresenta a análise dos dados da pesquisa a partir destes três grandes eixos. Com relação ao trabalho como princípio educativo foi realizada uma análise do princípio da organicidade e da auto-organização.

De acordo com a autora, o trabalho como princípio educativo é desenvolvido pelos egressos da LEdoC, por meio das práticas pedagógicas buscando envolver os demais professores da escola. Procuram articular as categorias ao trabalho coletivo, à organicidade e à auto-organização dos educandos. No entanto,

Não se trata ainda de uma atividade socialmente útil, como propõe Pistrak. Trata-se, de uma atividade que aponta nessa direção, quando os estudantes organizam-se em grupos de trabalho, praticando a organicidade, quando trabalham com a horta e as atividades do PIBID⁴⁰, como forma de intervenção na realidade e desenvolvimento de atividades concretas, para que o currículo possa tornar-se vivo e dinâmico, portanto, adequado àquela realidade [...] Nesse sentido, a categoria trabalho contribui para a articulação da teoria com a prática, em vários momentos do processo educativo, tanto nos espaços da sala de aula, quanto em outros espaços (Horta, PIBID, Estágio) (Machado, 2014, p. 107).

O trabalho como princípio educativo e a auto-organização aparecem nas tarefas escolares realizadas na coletividade com propósitos educativos, articulando a vida com o trabalho, o trabalho intelectual e o manual, com o propósito de avivar a escola e via educação formar sujeitos críticos, participativos, construtores de sua realidade.

Encontramos também a dissertação de Ramos (2013), que se articula com a pesquisa matricial da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL) da UFBA, “Problemáticas significativas do trabalho pedagógico na produção do conhecimento, na formação de professores e nas políticas públicas”. A pesquisa foi realizada no intuito de contribuir com o desenvolvimento da Pedagogia Socialista a partir da análise da experiência da pesquisa didática na formação de professores para o campo. E, como hipótese de trabalho levanta e confirma que a formação de professores referenciada na pesquisa didática com clareza da Teoria do Conhecimento, Teoria Pedagógica, das Metodologias Específicas e com Projeto Histórico definido contribuem com a superação da fragmentação entre ensino/pesquisa e, portanto, trabalho manual/intelectual.

⁴⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No decorrer de sua pesquisa, a autora aponta as contradições do capital versus trabalho, as contradições entre necessidades objetivas da vida humana em subsunção às necessidades do capital. Dessa forma, a formação de professores é ponto estratégico para o capital, pois produz trabalhadores adequados às suas necessidades, “subordinados à flexibilização do trabalho, no assalto à sua subjetividade, e expropriados de uma formação que permita a elevação da consciência de sua condição de classe, de sujeito histórico” (Ramos, 2013, p. 30). Formação que eleve a organização coletiva para avançar na luta por um projeto histórico alternativo onde as necessidades humanas não estejam subordinadas às necessidades do capitalismo (Ramos, 2013).

No entanto, para a autora, ainda que a hipótese tenha sido confirmada, os dados mostram que a pesquisa didática contribuiu para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa na formação dos professores, uma experiência isolada não dá conta de atender este anseio em sua plenitude. Pois está atrelada ao mundo real marcado pela divisão social do trabalho dentro do modo de produção capitalista. São possíveis algumas fendas que contribuem para o desenvolvimento da Pedagogia Socialista. Elenca também a importância do passo além, do passo que leva à organização dos trabalhadores, sua inserção em “organismos da classe para que de conjunto a classe atue intencionalmente na realidade através do movimento político consciente” (Ramos, 2013, p. 110). Conforme Ramos (2013), esse esforço seria coletivo, da classe organizada, via partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais confrontacionais, pois somente assim a classe trabalhadora poderia avançar em direção ao projeto socialista que abre caminhos para a formação omnilateral.

A pesquisa apresenta constantemente o debate do trabalho permeando as contradições presentes no processo de formação na LEdoC. Pela análise de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e pelos seus apontamentos a categoria trabalho aparece em sua centralidade ainda que sua pesquisa não tenha focado em analisá-lo em sua especificidade, o que mobiliza a desenvolver uma pesquisa focada nessa categoria nas LEdoCs.

Temos ainda a dissertação de Xavier (2016), que teve como objetivo compreender as matrizes formativas na construção da escola do campo, tais como, a auto-organização, trabalho como princípio educativo, autogestão, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, currículo ligado com a realidade e como se deu o processo da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança, em Formosa/Goiás. O autor entende que para compreender com qual objetivo e por quem foi pensado, o trabalho coletivo e o Trabalho como Princípio Educativo, é necessário entender o histórico de luta pela educação no assentamento, pois houve três momentos diferentes, estando presente no primeiro período e se perdeu no segundo, e retorna no terceiro

período. Como a escola passou um grande período como escola rural, para trabalhar as matrizes formativas da EdoC, foi necessário trazer à tona a identidade camponesa junto aos estudantes. De acordo com Xavier (2016),

Quando a Escola do Assentamento Vale da Esperança rompe com a forma tradicional, desenvolvendo o Trabalho como Princípio Educativo e o Trabalho Coletivo, relacionando a vida dos estudantes com os conteúdos, trazendo a comunidade para a escola e indo para a comunidade, ela está atendendo aos interesses da classe trabalhadora. Está propondo uma formação humana que negue as relações sociais impostas pelo capital. Está criando outras relações sociais (p. 105).

A organização do trabalho em grupos, via setores de trabalho, foi uma maneira de propiciar a auto-organização dos estudantes. Os conteúdos dialogando com a vida dos estudantes, é importante para a escola ter o trabalho como princípio educativo, bem como, a integração escola e comunidade nas lutas da classe trabalhadora do campo e da cidade. O que permite um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas. Assim, conforme Xavier (2016),

[...] partimos do pressuposto do trabalho socialmente útil e buscamos, também, a compreensão do trabalho como manutenção da coletividade. Para o capitalismo, o trabalho vem da exploração daqueles que detêm os meios de produção sob os que detêm a força de trabalho. Na Educação do Campo, o trabalho é para todos, sem exceção (Xavier, 2016, p. 91).

Essa pesquisa trouxe as matrizes formativas na escola do campo no Assentamento Vale da Esperança, uma experiência de transição da escola rural para a escola do campo a partir do movimento junto da comunidade. Percebe-se a importância da formação dos professores-educadores na perspectiva da EdoC e assim, reafirma-se a pesquisa pretendida, tendo em vista analisar como o trabalho perpassa as formações nas LEdoCs.

Dentre os trabalhos selecionados temos duas teses. Barbosa (2012), trata em sua pesquisa da organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em educação do Campo, graduação da UnB, cujo objetivo é formar educadores para atuar no Ensino Fundamental e Médio em escolas da Educação Básica do e no campo. A autora pressupõe que o curso pode atuar de modo contra-hegemônico para formar intelectuais da classe trabalhadora do campo.

No item em que a autora discute a crítica à organização do trabalho pedagógico (OTP) na escola capitalista, coloca que os processos educativos podem ser de humanização ou de alienação na nossa sociedade, está pautada em relações de dominação entre classes sociais. Dessa forma, é possível dizer

[...] que a escola capitalista cumpre suas funções de subordinação e exclusão pelo modo em que organiza os conteúdos, os espaços, os tempos, os procedimentos, as relações; pelos processos de homogeneização, de seriação, de simultaneidade; pela estrutura de poder. Para produzir humanização é preciso alterar a forma como está organizado o trabalho pedagógico na escola (Barbosa, 2012, p. 55).

Ainda de acordo com a autora, a humanização ocorre “pela apropriação da humanidade produzida histórica e coletivamente, na apropriação dos elementos culturais necessários à sua humanização” (Barbosa, 2012, p. 55). Traz o trabalho material como possibilidade de novo enfoque na produção do conhecimento, garantindo a relação indissolúvel entre teoria e prática, sujeito e objeto. Aponta nas experiências pedagógicas socialistas, com base marxista, em Pistrak e Makarenko, as matrizes da EdoC, da coletividade, auto-organização, vínculo escola e atualidade e, trabalho como princípio educativo, enfim, um sistema educacional baseado nos princípios da escola única do trabalho. Dessa forma, a educação com papel de construir outro mundo possível, precisa usar as brechas para a superação da opressão, sendo necessário romper com a lógica do capital.

No item específico destinado a discussão do trabalho, a autora refere-se ao trabalho organizado por setores na LEdoC, para que estudantes estivessem com as tarefas reais, concretas e inadiáveis da vida cotidiana, de maneira a assumirem postos de trabalho como autosserviço, superando o individualismo na construção da coletividade.

A partir desta tese focada na Organização do Trabalho Pedagógico, a categoria trabalho permeia o debate e a análise, estando sempre muito próxima ao trabalho pedagógico na LEdoC, observando sua presença no processo formativo durante a licenciatura, traz o intelectual orgânico como proposição de formação via LEdoC de alunos que sejam intelectuais orgânicos, levanta os limites postos por se estar na universidade, uma estrutura burguesa, que nem por isso, está impossibilitada de mudar, nas brechas o movimento contra-hegemônico se constitui.

A tese de Santos (2015) trata-se de uma pesquisa do projeto piloto de formação de professores em LEdoC, que ocorreu na UFBA entre 2008 e 2013. Tal projeto foi proposto para formar professores para escolas do campo com base nas demandas levantadas pela classe trabalhadora camponesa. Entendendo a EdoC, “como uma possibilidade tática de preparação da classe para enfrentar os impactos que os processos sociais capitalistas têm provocado no camponês e no campesinato” (Santos, 2015, p. 20).

A pesquisa aborda, em âmbito geral, a problemática da questão agrária brasileira e seus desdobramentos sócio espaciais, especificamente, a formação de professores para a EdoC. Em sua análise pretendeu estabelecer uma relação de consonância entre a proposta de formação

da Licenciatura em Educação do Campo (LEC)/UFBA e o trabalho docente realizado pelos egressos deste curso nas escolas do campo, tendo em vista “identificar em que medida a fundamentação teórica implementada no processo formativo tem se consolidado como possibilidade de alteração da realidade” (Santos, 2015, p. 226-227).

Enquanto objetivo teórico, Santos (2015) buscou apresentar explicações científicas que sustentam o argumento de que a concretização da EdoC, nos moldes de um projeto societário revolucionário, depende da dimensão teórico metodológica que orienta a formação dos docentes que trabalham nas escolas do campo. Com relação a categoria trabalho, a autora aborda no capítulo quatro - “A instrumentalização delimitada pela LEC/UFBA como possibilidade de formar professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos de Lutas Populares na/pela terra”. Neste capítulo a autora apresenta os pressupostos por ela considerados basilares para o desenvolvimento da proposta formativa do referido curso, com base nas demarcações teórico-metodológicas que orientaram a instrumentalização da formação dos professores-alunos. Os pressupostos são: o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e das diferenças socioespaciais; a demarcação que define o que é o trabalho educativo; a organização do trabalho pedagógico por sistema de complexos; e os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O seguinte parágrafo representa, parcialmente, a conclusão a que chega com relação ao trabalho nos itens citados acima,

[...] assim, entende-se que o trabalho em si é um processo educativo, pois é nele que o homem se humaniza, e o trabalho educativo é um processo de trabalho voltado diretamente para a humanização do indivíduo e da sociedade. Ele tem a missão de dar conta do que o processo de trabalho não consegue por si só. E, na sociedade de classes, o trabalho é alienado; por isso, mais do que nunca, os sujeitos da classe trabalhadora necessitam da escola, para garantir a humanização que lhes foi retirada do processo de trabalho. À classe trabalhadora compete o desafio de forjar, no interior da escola capitalista, outra forma de escola para si e para seus filhos, fundamentada nos conteúdos produzidos pelo gênero humano, orientada pelo caráter dinâmico e histórico da luta de classes e voltada à construção efetiva da consciência de classe em si e para si. Isso, naturalmente, requer professores bem formados, sob uma consistente base teórica e sob uma orientação política de classe cuja posição permita engajamento na ruptura do projeto societário vigente. Portanto, o desafio se inicia com a formação de professores (Santos, 2015, p. 124).

Ainda, em seu resumo, reafirma como conclusão do trabalho, a hipótese de que a base teórico-metodológica é a que explica o modo de produção capitalista, como nos tornamos seres humanos, o desenvolvimento da psique humana e como se organiza, no trabalho pedagógico, a natureza e a especificidade da educação emancipatória a partir da referência marxista. Sendo assim, essa é a base fundamental para elevar a capacidade teórica dos professores para atuarem

em um patamar mais elevado em espaços geográficos de conflito, como é o caso do campo brasileiro (Santos, 2015).

Dentre os trabalhos analisados, a tese de Santos (2015), e a dissertação de Ramos (2013), trazem o debate de suas pesquisas permeado de forma mais densa da categoria trabalho. Ramos (2013), confirmando a hipótese de que a formação de professores referenciada na pesquisa didática com clareza da Teoria do Conhecimento, Teoria Pedagógica, das Metodologias Específicas e com Projeto Histórico definido, definiu também a superação da fragmentação entre ensino/pesquisa, trabalho manual/intelectual. Ou seja, o desenvolvimento da Pedagogia Socialista é possível havendo bases formativas ancoradas numa teoria socialista. Ainda que, sob o modo de produção capitalista, não é possível pelo não rompimento com a sociedade de classes. É necessário que haja rupturas pela construção de experiências contra-hegemônicas para haver avanços nessa direção. Santos (2015), centrando a pesquisa na base teórico-metodológica como elevação da capacidade teórica dos professores que atuam em escolas do campo, com base marxista, é fundamental a compreensão da constituição humana do trabalho, do espaço geográfico, compreendendo-o também no processo educativo como humanizador. Assim, a EdoC seria a possibilidade de construção contra-hegemônica, por sua oposição aos propósitos da escola burguesa, e estar voltada para a classe trabalhadora, uma vez que, a escola burguesa se fundamenta nos parâmetros da falsa consciência e “não dá condições para o indivíduo compreender o processo de produção e de reprodução do espaço que é estabelecido por meio do controle político, territorial, econômico e social” (Santos, 2015, p. 118).

4.3.2 Scielo - biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros

Na intenção de obter artigos científicos publicados referentes ao trabalho nas LEdoCs, encontramos no site da Scientific Electronic Library Online (Scielo) vinte e três artigos, usando as palavras indicadoras na busca: (trabalho) AND (educação do campo) AND (licenciatura em educação do campo) em todos os índices, sem limitar filtros em nenhum campo, nem mesmo no ano da publicação.

Do resultado total de 23 artigos, apenas três fazem referência às LEdoCs nos resumos e um à formação de professores com o tema da EdoC, todos têm EdoC como palavra-chave em seus resumos. No entanto, aproximam-se da temática que buscamos condizente com as pesquisas encontradas na BDTD, inclusive algumas das pesquisas acima analisadas foram realizadas na UnB e um dos artigos é da Molina (2017) vinculada a UnB, são apenas dois textos.

O primeiro a ser analisado foi o texto intitulado “Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores”, publicado em 2017, de Mônica Castagna Molina. As LEdoCs completaram seus dez anos de execução nesta data. Na ocasião, um levantamento feito no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2010 e 2016 foram produzidas 25 dissertações e 11 teses sobre essas Licenciaturas. A autora apresenta seu artigo que é baseado em dados de duas pesquisas apoiadas pela CAPES vinculadas ao Observatório da Educação. A partir destas, Molina (2017), destaca “a perspectiva contra-hegemônica presente na concepção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico apresentada por essa nova proposta de formação de educadores” (p. 589). Assim, o artigo parte das análises desenvolvidas nestas duas pesquisas, baseada no materialismo histórico e dialético para apresentar as contribuições das LEdoCs, a partir das suas especificidades, no conjunto das políticas de formação de educadores.

No decorrer do texto, a autora apresenta as contribuições que as LEdoCs têm a oferecer às políticas de formação de educadores, a partir da perspectiva de totalidade, que são: • a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa da LEdoC; • uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar; • a ressignificação da relação entre Educação Básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada; • a relação entre teoria e prática, que orienta a matriz formativa dessas Licenciaturas (Molina, 2017).

Percebe-se uma abordagem abrangente das contribuições das LEdoCs centrada na perspectiva contra-hegemônica presente na concepção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico. Dentre outros aspectos destacados, a autora parte da impossibilidade de neutralidade do conhecimento científico, por estarmos numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas, partindo do indissolúvel conflito capital-trabalho, e considera explícita a importância do trabalho dos educadores na construção de uma visão crítica da sociedade e das relações sociais estabelecidas entre os homens, sendo esta uma relevante contribuição da política de formação de educadores do campo.

Por intermédio da matriz das LEdoCs, percebe-se o processo de formação como potencialidade na contribuição com a superação da alienação e avanços em direção à emancipação humana. Assim,

É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nesses cursos. Parte-se do princípio de que os processos de formação docente podem e devem colaborar para a superação da principal contradição da sociedade capitalista, centrada na relação capital-trabalho, na extração da mais-valia e na alienação do trabalhador do produto de seu trabalho. É óbvio que a educação por

si só não tem condições de promover a emancipação humana, por não ter como ela própria superar a propriedade privada (Tonet, 2005). Contudo, pode contribuir muito para desvelar a aparência dos fenômenos sociais, fazendo com que os indivíduos compreendam a essência desses fenômenos, entre eles a apropriação privada da riqueza gerada socialmente pela alienação do trabalhador dos produtos do seu trabalho, característica estruturante do sistema capitalista (Tonet, 2005). Ou seja, a educação pode, e muito, ajudar a desmistificar o fato de que o princípio “todos são iguais perante lei” — fundamento da igualdade jurídico-política que sustenta a emancipação política, avanço histórico que não pode ser menosprezado — oculta e impede a igualdade fática, a verdadeira emancipação humana que só será alcançada com a superação da propriedade privada e da apropriação privada da riqueza gerada socialmente (Tonet, 2005) (Molina, 2017, p. 601).

Dessa forma, as LEdoCs têm contribuído significativamente pelo seu projeto político pedagógico no processo de formação diferenciado de educadores do campo, por compreender as necessárias transformações “da forma escolar como elemento potencializador da mudança dos pilares estruturantes da sociedade capitalista” (Molina, 2017, p. 601). E ainda, através dessa experiência, mostrando a necessidade de uma matriz alargada de formação. Essa experiência, ao reafirmar a necessidade de uma matriz alargada de formação, colabora

[...] com o conjunto das políticas de formação de educadores ao recuperar o ideal de formar “educadores como sujeitos sócio-históricos capazes de promover a formação de nossa juventude, numa perspectiva crítica e emancipatória” (Freitas, 1999, p. 30), enfrentando não só o ataque à educação pública no país, como também a disputa contra a padronização das políticas de formação docente. (*Idem*, p. 606).

A partir do artigo de Molina (2017), vão sendo reafirmadas as pesquisas de dissertações e teses levantadas na BDTD, apontando processos formativos das LEdoCs em movimento provocando rupturas a partir da organização escolar e do trabalho pedagógico nas universidades, com suas estruturas e padrões elitizados e burgueses, reorganizados e reestruturados a partir das LEdoCS, cursos que resultam de uma demanda social, de Movimentos Sociais Populares do Campo.

Há outro artigo encontrado no levantamento realizado na Scielo que dialoga com as análises de dissertações e teses já realizado, pois quatro das seis pesquisas abordam os Complexos Temáticos na organização curricular em momento de suas pesquisas, afirmando-as como uma ação educativa contra-hegemônica contrapondo uma prática pedagógica capitalista. Trata-se do artigo “Complexos temáticos na formação de professores do campo”, escrito por Maria Bernardete de Melo Cunha e José Luis de Paula Barros Silva. Tem como base a tese de doutorado da primeira autora e foi publicado em 2016. Tem como objetivo “apresentar como ocorreu a incorporação do Sistema de Complexos Temáticos no trabalho docente dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/UFBA” (Cunha; Silva; 2016, p. 174). Fizeram uma

abordagem qualitativa, coletaram e analisaram dados de dois planejamentos de ensino elaborados pelos estudantes, utilizando temas do Sistema de Complexos. Também foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com objetivo de complementar os dados. Para os autores, tratar do Sistema de Complexos é tratar de um sistema tendo em vista

[...] a organização das disciplinas e dos conteúdos programáticos, vinculado aos objetivos educacionais e não de um método de ensino. Um complexo, então, constitui-se num “centro de interesse” (Pistrak, 2008, p. 131) a partir do qual se desenvolvem os conhecimentos necessários ao estudo e à compreensão da realidade. Um Sistema de Complexos é constituído por vários centros de interesse inter-relacionados. A escolha do tema de um complexo é guiada pelos objetivos educacionais definidos no projeto pedagógico da escola ou curso (Cunha; Silva, 2016, p. 174).

Como resultados, apontam que o Sistema de Complexos Temáticos foi incorporado à práxis pedagógica, apenas parcialmente, pelos estudantes, havendo sim, avanços ao “relacionar o ensino de conteúdos científicos escolares a questões sociais relevantes, contribuindo para uma melhor compreensão da realidade” (*Idem*, p. 171). Ainda que os resultados sejam positivos, existem problemas como a organização curricular preponderantemente disciplinar, disciplinas ofertadas por departamentos, a inviabilidade de criar novos componentes curriculares para o curso, bem como, a contratação de professores com formação mais próxima da proposta pedagógica do curso, o que dificultou trabalhar com Sistema de Complexos. O que sinaliza “para a necessidade de se lutar por condições de trabalho nas Instituições de Ensino Superior que possibilitem outros modos de ensinar e formar professores, promovendo sua educação continuada de modo permanente” (Cunha; Silva; 2016, p. 174).

A abordagem dos Complexos temáticos com os pressupostos teórico-metodológicos, dentro do referencial do materialismo histórico-dialético, permitiu evidenciar que há outra maneira de formar professores e professoras para a educação do/no campo, dando ênfase aos conteúdos científicos escolares, vinculados a questões sociais, com a intenção de fornecer elementos para uma melhor compreensão da realidade. No entanto, o Sistema de Complexos, não resolve por si as questões inerentes à formação de professores, sendo necessário um acompanhamento constante via formação continuada como suporte e apoio, ainda que seja, um primeiro passo visando contribuir para a melhoria da formação desses professores.

A leitura das teses, dissertações e artigos acima mencionados, contribuem sobremaneira no conhecimento e compreensão sobre a formação nas LEdoCs no Brasil. No entanto, dentro dos limites dos contextos analisados, nenhuma delas se dedicou a pesquisar especificamente o trabalho nas LEdoCs, o que sugere que a pesquisa proposta pode apontar novos achados relevantes sobre o tema.

5 O LUGAR DO TRABALHO NAS LICENCIATURAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor do seu crescimento, [...] tanto maior será o seu exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa de superpopulação consolidada [...] Por fim, quanto maiores forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta da acumulação capitalista. [...] segue-se, portanto, que à medida que o capital é acumulado, a situação do trabalhador, seja sua remuneração alta ou baixa, tem de piorar. (Marx, 2017, p. 719-721).

Neste capítulo, aproxima-se o debate do campo de pesquisa. Tendo em vista a análise do trabalho nas LEdoCs, é relevante destacar algumas características gerais das LEdoCs, que são o objeto e o sujeito desta pesquisa. Isso ocorre no movimento de contextualização dessas Licenciaturas como formadoras de inúmeros sujeitos camponeses, explorando as dinâmicas das Licenciaturas em Educação do Campo na UFBA e na UnB.

No item 5.1 o foco está na compreensão das propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições. No item 5.2 mergulharemos na dinâmica concreta das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades UFBA e UNB, analisadas em dois pontos distintos: no primeiro ponto de análise, está a reflexão sobre as relações de trabalho existentes no campo e o trabalho no currículo das LEdoCs; o segundo ponto está a análise da relação entre educação e trabalho, mais especificamente como o trabalho integra o TU e TC e as principais potências e problemáticas do curso na implementação do trabalho como princípio educativo.

5.1 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA

Nesse item, traremos algumas características gerais das LEdoCs, conforme anunciado acima, na abertura deste capítulo. Para tanto, as bases na realização dessa discussão estão centradas em textos que abordam, principalmente, as primeiras experiências dos cursos de LEdoCs. Assim, considera-se necessária uma abordagem breve do processo que leva à instituição das LEdoCs nas universidades públicas brasileiras.

Nos anos 1990, pela organização dos movimentos sociais do campo, a EdoC foi sendo constituída, numa brecha do neoliberalismo que se acomodava conforme os Organismos Multilaterais⁴¹. Para D'Agostini e Vendramini (2014), esse processo implicou na conquista do

⁴¹ D'Agostini; Vendramin (2014, p. 307), especificam esse processo assim: “Os estudos de D'Agostini (2009), Titton (2010), e Oliveira (2013), identificam que as políticas de educação e, conseqüentemente, as específicas de educação do campo estão orientadas pelas diretrizes e propostas das agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América

PRONERA, em 1998, devido à pressão dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST, junto ao governo pelo direito à educação, uma educação vinculada à realidade das áreas de reforma agrária. O PRONERA, foi criado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA), em diálogo com os movimentos sociais do campo.

Ampliou-se a bandeira por educação para os povos do campo, o que resultou na terminologia Educação do Campo, com apoio dos Organismos Multilaterais como UNESCO e UNICEF, que apoiaram e fortaleceram o então Movimento Nacional pela Educação Básica do Campo, relativizando o caráter de classe e construindo certo consenso para a implementação de políticas públicas focais (D’Agostini; Vendramini, 2014, p. 307).

Ainda no sentido de entendermos melhor o movimento que estava se constituindo, Tavares e Borges (2012), consideram como fato importante, a definição da “Educação como uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano” (*Idem*, p. 302). Esse fato aconteceu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, sob justificativa do alto índice de analfabetismo no mundo, e no Brasil⁴², os índices maiores estão no campo⁴³. Dessa forma, as autoras destacam dois pontos favoráveis à EdoC, “a discussão internacional (evidente em decorrência da reestruturação produtiva) e os movimentos sociais reivindicando uma educação para atender ao campo” (*Idem*, p. 302).

No Dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012), também aborda esse contexto e coloca que no período da constituição da EdoC esse movimento não estava tão evidente, tratando-se da

[...] transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar agronegócio, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo (*Idem*, p. 261).

Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e Banco Mundial, destinadas à educação e que se articulam às políticas de contenção da pobreza como meio de regulação social no Brasil”

⁴² Hage, Silva e Brito (2016), trazem como dado a partir do Censo do IBGE de 2010, que das 29.830.007 pessoas que vivem no campo no Brasil, apenas 21% acessam a escola, por haver apenas 6,3 milhões de matrículas nas escolas rurais, conforme o Censo Escolar do INEP de 2001.

⁴³ Ver: FERRARO, Alceu. **Rev. Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

A EdoC nasce numa disputa política e econômica acirrada, num contexto nada ingênuo, por meio de condições e interesses também da burguesia, pois o campo entra na agenda nacional, não para o debate da reforma agrária popular, por exemplo e sim, para a configuração do agronegócio no campo. No entanto, os movimentos sociais do campo, permanecem na busca pelo contraponto, pela contra-hegemonia à perspectiva neoliberal e do capital. Lutam pela educação pública mantida pelo estado, como “Direito nosso, Dever do Estado”, disputam recursos via PRONERA, lutam pelo projeto educativo próprio a partir dos(as) trabalhadores(as) do campo, lutam pela terra, pela Reforma Agrária Popular.

Nesse processo, da organização dos movimentos sociais do campo com o MST, surgem as bases da Articulação Por Uma Educação Básica do Campo. A partir desta articulação foi realizado, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), momento em que nasce o PRONERA, como mencionado acima. Assim, de acordo com Tavares e Borges (2012), em 1998, tem início uma parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (com o compromisso da formação) e sindicatos e movimentos sociais do campo (que mobilizam educadores e educandos). Nesse início, com objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos.

Molina e Antunes-Rocha (2014), trazem a formação docente, no PRONERA, ao menos em três frentes: na primeira, pela formação de educadores para atender os projetos de alfabetização e escolarização de adultos; na segunda, centrada na formação em nível superior com o objetivo de atuação em anos iniciais, por meio dos cursos da Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, etc.; na terceira, refere-se à atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio via Licenciaturas.

Nesse sentido, Molina (2015), destaca a participação e protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo na concepção e elaboração das políticas referentes à EdoC, nessa primeira década, trata-se do PRONERA, da Residência Agrária, do Saberes da Terra, ainda que houvesse a correlação de forças. No entanto, esse contexto muda com a consolidação do agronegócio. Análise realizada também pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), pois esse período inicial do Movimento da Educação do Campo acontece paralelo à transição que compreende a crise do latifúndio e a consolidação do agronegócio.

Como, então, chega-se às LEdoCs? A partir de Molina (2015), desde a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), em 1998, havia a exigência de uma política pública específica que desse suporte e garantisse a formação de educadores do campo.

No entanto, essa exigência foi consolidada no final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, com o lema “Por um Sistema Público de Educação do

Campo”. A partir desta II CNEC, é instituído um Grupo de Trabalho (GT) com a responsabilidade de elaborar uma proposta que dê suporte a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para fazer uma proposta de formação de educadores do campo ao MEC. O que gera um trabalho articulado com os representantes dos movimentos sociais e sindicais do campo e o GT chega a uma versão apresentada nas mais diversas instâncias do MEC e é aprovado o projeto inicial das LEdoCS.

Uma fonte importante, que aborda as experiências piloto, é a obra organizada por Molina e Sá (2011), *Licenciaturas em Educação do Campo* e, mais recentemente, em Molina (2015). De acordo com as autoras, em 2007 foi criada essa nova modalidade de graduação e algumas universidades foram convidadas pelo MEC para desenvolverem uma experiência piloto, sendo que, quatro delas implementaram os cursos: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Sergipe (UFS). Essas instituições foram indicadas pelos movimentos sociais ligados à EdoC.

Nos anos seguintes, 2008 e 2009, o MEC lança editais, pois havia imensa demanda e os movimentos sociais camponeses davam sequência na pressão para a ampliação da oferta das LEdoCs. Nessa abertura de edital, 32 (trinta e duas) universidades passaram a ofertar os cursos, ainda sem serem regulares, sem garantia de permanência, apenas como projetos especiais aprovados pelas instituições de ensino superior, por turma.

Antes de prosseguir, é importante retomar as primeiras experiências de Licenciaturas em Educação do Campo, como memória. A autora Souza (2008), faz uma retomada desse processo, em 1998, teria início a primeira turma de formação de educadores e educadoras na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Unijuí), na época com outra nomenclatura, assim começava a Pedagogia da Terra. Na sequência, entre 1999 e 2003, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) abriu uma licenciatura – “Pedagogia da Terra” no campus de Cáceres/MT e a UFMG tem a sua primeira experiência intitulada turma Vanessa dos Santos. No entanto,

No Estado do Rio Grande do Sul, entre 2002 e 2007, houve outras duas turmas de Pedagogia da Terra, em convênio entre governo do Estado e a Via Campesina/RS. Os cursos ocorreram no Instituto Josué de Castro/Itterra, no município de Veranópolis/RS. Além dessas turmas, outra licenciatura na mesma modalidade foi conveniada com a então Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAFSul) e esses convênios se deram ainda via Pronera (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária), vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). (Bierhals; Conte; Cinelli, 2018, p. 45).

Continuando com o relato de Souza (2008), a respeito das LEdoCs, no ano de 2008,

[...] aproximadamente 28 projetos educativos de nível superior para assentados da reforma agrária estão em desenvolvimento no país, sendo 20 deles cursos de Pedagogia da Terra. Em 2008, sete cursos de licenciatura em educação do campo estavam em fase de aprovação no Ministério da Educação. O curso de Pedagogia da Terra, por exemplo, já existiu em aproximadamente 23 estados brasileiros, tendo surgido na Universidade de Ijuí (RS), em 1998 (Souza, 2008, p. 1090-1091).

Na sequência, em 2010, o Decreto 7.352, institui a Política Nacional de Educação do Campo, via Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo⁴⁴ (Procampo), com objetivo de materializar ações previstas. Para tanto, em 2012, foi organizado outro GT com a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo com o objetivo de realizarem as ações que fazem parte do Programa. No entanto, com menos espaço para protagonismo que o GT de 2005 e 2006, responsável pela elaboração das diretrizes orientadoras das LEdoCs, ainda em 2012, é lançado o Programa Nacional da Educação do Campo⁴⁵ (Pronacampo), pela presidenta Dilma Rousseff, a partir do qual fica evidente a acirrada disputa hegemônica do agronegócio pelos recursos públicos. Tanto que, “reflexo desta disputa e da correlação de forças, é a incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representado pelo Pronatec Campo” (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 239).

Retomando o debate anterior e vinculando à correlação de forças presente no lançamento e execução dos programas, as LEdoCs não serem cursos regulares no ensino superior foi motivo de questionamentos dos movimentos sociais e sindicais do campo. Turmas esporádicas, sem regulamentação, mantêm frágeis as conquistas pela dependência de políticas de governos.

Outro aspecto do Pronacampo, bastante discutido e questionado pelo FONEC, são as metas de formação, tratando-se de 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014, ainda

⁴⁴ A partir desse marco regulatório e outros, como por exemplo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução nº 1/2002 CEB/CNE (Brasil, 2002), que também estabelece políticas de formação, vários programas de formação são criados, em parceria com os movimentos sociais e do campo e universidades, tais como: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, O Programa Escola Ativa até 2012, em 2013 passa a ser o Programa Escola da Terra, Programa Projovem Campo Saberes da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Hege; Silva; Brito, 2016, p. 152-153).

⁴⁵ Esse programa tem em vista englobar e articular as principais ações do governo federal para os povos do campo, oferecendo apoio técnico e financeiro aos entes federados. Esse programa cobra a adesão dos estados, municípios e do Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas rurais e quilombolas (Hege; Silva; Brito, 2016, p. 152).

que insuficientes perante as demandas, a agilização para o cumprimento das metas abria a possibilidade para a formação inicial à distância dos educadores do campo.

Outras ações definidas para o cumprimento das metas foram o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cursos de aperfeiçoamento e especialização voltados para a educação do campo e quilombola nas Instituições de Ensino Superior públicas e também comunitárias, conforme Hege, Silva e Brito (2016).

Atualmente, há 42 cursos, mencionados em fontes como Molina (2015), alguns regulares nas instituições, outros em processo de regulamentação. A quantidade de cursos, a ampliação da rede pública e IES no Brasil nos últimos anos, ainda trazem resultados pequenos para o contingente da população com acesso à universidade. Molina (2015) destaca que em 2011, somente 14,8% da população, na faixa etária entre 14 e 24 anos frequentavam algum curso superior, e enfatiza, que 74% das matrículas são na rede privada de ensino, dado o alto contingente de expansão sem qualidade, é um dado preocupante, além do mais, certamente as classes populares, inclusive camponeses/as, estão mais distantes de fazerem parte da vida acadêmica.

A EdoC e as LEdoCs, ocupam as instituições públicas, os movimentos sociais e sindicais do campo forjam a abertura das universidades a população camponesa, na disputa hegemônica presente na sociedade de classes, tampouco poderia ser diferente. Como abordado anteriormente, o papel desempenhado pelas universidades no decorrer da história, no contexto socioeconômico, aliás todo sistema de ensino, ainda que público, está atrelado ao Estado e, logo, está em meio a correlação de forças presentes num governo, quer seja progressista ou reacionário, sem a luta vigilante da classe trabalhadora nenhum processo educativo libertador é concedido, conforme Freire (1978). É um processo de luta e resistência.

O simples fato da existência das LEdoCs tampouco garante um projeto educativo e societário capaz de contrapor a voracidade destrutiva e ganância do capitalismo. No entanto, desde as experiências piloto, aspectos fundamentais dos cursos têm sido estruturados cuidadosamente com intuito da disputa hegemônica. Destaca-se alguns motivos originários da proposta dos cursos, os quais resumem de alguma forma o processo de criação das LEdoCs até o presente momento, trata-se dos seguintes argumentos⁴⁶, apresentados por Caldart (2011, p.

⁴⁶ Os argumentos foram apresentados pela Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) à Câmara Temática de Formação de Professores do MEC, em sessão de trabalho no dia 7 de abril de 2006.

89), no texto *Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual lugar da docência por área?*, assim, trata-se

* a situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. E é muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla, que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação. As políticas gerais de universalização do acesso à educação não tem dado conta dessa realidade específica;

* essa situação fica insustentável pela contradição que estabelece: a dinâmica social do campo brasileiro e que fomenta hoje um debate sobre projetos de desenvolvimento do campo como parte de um projeto de país, projeto que 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;

* foi nesse contexto que surgiu a Educação do Campo, primeiro pontuada e organizada pelos movimentos sociais e organizações populares do campo, e aos poucos, integrando, em um movimento tenso e contraditório, a agenda da sociedade, de alguns governos, do Poder Público. Não é por acaso que se tem multiplicado as experiências que buscam dar tratamento específico à formação de educadores do campo, tal como acontece, por exemplo, nos cursos de “Pedagogia da Terra”, vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera);

* o debate com os diferentes atores desse processo tem nos mostrado que não se trata de expandir no campo o modelo de escola que hoje predomina, e mesmo o modelo constituído na lógica/forma urbana. 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. E as transformações não devem se sustentar em uma racionalidade apenas administrativa ou econômica, mas sim no próprio acúmulo pedagógico, cultural, político que existe nessa nova dinâmica social instituída pelas lutas sociais dos trabalhadores do campo, e dialogando com todo o debate pedagógico que está hoje no conjunto da sociedade e que também está em muitas escolas da “cidade”;

* pretende-se que esse novo curso possa ser gerador, impulsionador de um debate mais amplo sobre que Educação Básica, que organização escolar e pedagógica, que profissionais são necessários para essa realidade, continuando o debate proporcionado pela elaboração das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. E isso articulando, na mesma reflexão, as instituições de ensino superior, as secretarias de educação, o MEC, o CNE, os movimentos sociais e, principalmente, os próprios educadores do campo, organizados coletivamente para essa construção. A ideia, pois, não é o curso pelo curso, como iniciativa pontual de uma instituição ou outra, mas como parte desse movimento que busca construir um sistema público de Educação do Campo (Caldart, 2011, p. 89).

A partir desses argumentos colocados para a realização das LEdoCs, estas foram organizadas tendo como objeto a formação de educadoras e educadores da Educação Básica das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Destaca-se alguns pontos fundamentais na organização e estruturação dos cursos, tais como: a organização curricular ofertada em regime de Alternância; a matriz curricular multidisciplinar e por áreas do conhecimento e a preparação para a docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares. Encontramos em Caldart (2011) e Molina, Antunes-Rocha (2014), Molina (2015), Molina e Sá (2011), elementos para esse debate por serem textos escritos a partir das

experiências piloto em andamento. Na sequência, aborda-se, brevemente, cada um dos pontos mencionados.

Com relação à metodologia da alternância, esta foi organizada a partir de experiências do movimento da Educação do Campo, baseada nos fundamentos político-epistemológicos dos movimentos sociais. Desse modo, o regime de alternância⁴⁷ é recriado, adotando

[...] o sentido de uma alternância integrativa, que articula meios de vida comunitários, políticos, sócio-profissionais e escolares em uma unidade de tempo formativos, onde as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto de vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa (Molina; Sá, 2011, p. 44).

No entanto, enquanto modalidade de organização curricular, a alternância integrativa, contribui na efetivação do movimento da práxis durante a formação, de modo a haver a construção do conhecimento atrelada às necessidades da realidade em que a escola e sua comunidade estão inseridas. Para Molina e Sá (2011), as informações levantadas da realidade dos educandos são a principal matéria prima no trabalho com os conteúdos curriculares.

Os tempos formativos de alternância estão organizados em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TC, é o espaço de construção do conhecimento no contexto escola-comunidade, momento em que a relação teoria e prática se evidencia de forma mais completa e complexa. No TE, cada turma vai construindo sua organicidade, aprendendo a fazer a gestão coletiva do processo pedagógico e, nos seminários integradores, acontecem as contextualizações das reflexões teóricas, “onde se desenvolve a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes e se definem os eixos temáticos principais de cada etapa” (*Idem*, p. 45). Nesse sentido, a formação pedagógica está articulando educação e realidade e garantindo a permanência dos educandos no campo.

Com relação à matriz curricular das LEdoCs, os componentes curriculares foram organizados em quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Essa organização tem em vista romper com a barreira disciplinar, formando educandos que mudem a lógica de

⁴⁷ Vale ressaltar que a diversidade, com relação ao formato da distribuição das horas, guarda relação com a distância da universidade ao local de moradia dos alunos, a dispersão, em termos geográficos, dos locais de residência dos educandos, a disponibilidades dos educadores e a negociação do espaço nas universidades. Existem projetos em que a alternância se concretiza por meio de uma intensificação da carga horária no Tempo Escola, Em alguns, todo tempo previsto na legislação é realizado no Tempo Escola. Nesses, o Tempo Comunidade se constitui como espaço para a realização de atividades escolares, como observação, descrição, análise e intervenção na realidade (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 243).

produção e utilização do conhecimento no campo, a partir da compreensão dos sujeitos do campo, da totalidade dos processos sociais que os envolve rompendo com a fragmentação do conhecimento e, ainda, aumentar as ofertas do Ensino Básico garantindo a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa tornar-se interdisciplinar durante os cursos de formação, o que incita um constante processo de formação docente na universidade junto aos que atuam nessas licenciaturas.

Quanto à atuação na gestão dos processos educativos escolares e processos educativos comunitários, Molina (2015), coloca que no momento da construção do perfil de habilitação da LEdoC, os dois aspectos citados, fazem parte das três dimensões do perfil, junto à docência por área do conhecimento. Esta perspectiva foi idealizada tendo em vista

[...] promover e cultivar um determinado processo formativo que oportunizasse aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, que proporcionasse o domínio dos conteúdos da área de habilitação para a qual se titula o docente em questão, porém, extremamente articulada ao domínio dos conhecimentos sobre as lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno (Molina, 2015, p. 153).

Portanto, a formação para atuação também na gestão dos processos educativos, tanto escolares, como nas comunidades, procura garantir profissionais com formação para atuarem nas mais diversas frentes, sendo que as gestões, geralmente, encontram-se debilitadas desses profissionais, o que impede que em muitos lugares se possa avançar com trabalho pautado pelo Movimento da Educação do Campo.

Dos desafios que permeiam as LEdocs, Molina (2015) enumera quatro possíveis desafios na época, trata-se de: a) As estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas Licenciaturas, pela importância de manter-se como ingressantes nas LEdoCs, os sujeitos camponeses; b) O protagonismo dos movimentos sociais, trata-se de garantir a presença e participação dos movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos nos cursos; c) A vinculação com as Escolas do Campo, implica em manter o vínculo do educando da licenciatura com as escolas do campo para torná-las de fato, Escolas do Campo como proposto pelo Movimento Por Uma Educação do Campo; d) A concepção de Alternância a ser implementada nas Licenciaturas e a compreensão e execução da formação por área do conhecimento, trata da importância do processo formativo integrado entre TE e TC, sem minimizar a relevância do TC na formação.

Em outro texto, Molina e Antunes-Rocha (2014) enumeram alguns desafios à concretização das políticas de formação de Educadores do Campo, sendo eles:

- 1- Ampliar as lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo;
- 2 - Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo;
- 3- Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo;
- 4 - Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas;
- 5 - Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”;
- 6- Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores;
- 7 - Promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta;

Perante os desafios, os dados do Censo Escolar de 2011⁴⁸, referentes à formação de professores, indicam haver 342.845 professores que atuam no campo. No Brasil, destes, praticamente a metade, 160.317 não têm educação superior, o que corresponde a (46,7%) e, destes 156.190 (97,4%) têm o Ensino Médio, e os outros 4.127 (2,6%) possuem o Ensino Fundamental, de acordo com Hage, Silva e Brito (2016). Dessa forma, evidencia-se mais uma vez o quanto é relevante a luta do Movimento pela Educação do Campo pela superação das contradições postas pela luta de classes, pela posse da terra centralizada nas mãos de poucos.

A partir do exposto, Molina e Sá (2011), mais uma vez expressam as razões de tantos desafios, pois a experiências das LEdoCs são um desafio contra-hegemônico na universidade, por possuírem a presença da classe trabalhadora do campo. Isso implica na organização do trabalho pedagógico de modo a manter o processo educativo vinculado às questões referentes à disputa de desenvolvimento rural e da sociedade. Dessa forma,

[...] o desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano. Trata-se de articular no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, que se articulem com as questões da vida dos sujeitos camponeses que estão inseridos nesta Licenciatura (*Idem*, p. 43).

⁴⁸ Acredita-se que, mesmo decorridos doze anos, os mesmos são ainda bastante atuais e nos mostram uma realidade de defasagem quanto a formação de professores no Brasil.

Mais uma vez, o momento histórico exige que os MSPs estejam preparados para a resistência, pois as políticas neoliberais do governo de Jair Bolsonaro têm atacado diretamente as universidades, em geral as IES públicas. A drástica redução de recursos, como mencionado no texto anterior, já reflete nas ofertas de cursos e desenvolvimento da pesquisa de modo geral, logo, também as LEdoCs. Teríamos vivenciado nova contrarreforma?!

Em 1968, Leher (2015), diz que as bases da contrarreforma estavam calçadas no AI – 5, no Decreto 477/69 e por meio da Assessoria de Informações nas reitorias. No governo de extrema direita, com Bolsonaro, o desmonte nas IES públicas corroeu por dentro, pela falta de recursos e a proposição do Future-se, altamente privatista e fragmentador. O contexto nacional e internacional tem mudado mês a mês, acirrando a disputa hegemônica do capital, com a implementação de uma verdadeira avalanche das políticas liberais-ultraneoliberais. Agências de fomento à Pesquisa como CNPq e CAPES tiveram redução drástica dos recursos para pesquisas. Situação que foi agravando até o ano de 2022,

[...] a situação orçamentária das Universidades Federais e do aparato da ciência e tecnologia (C&T), sob o governo Bolsonaro, expressa não uma crise fiscal nas contas públicas, mas o explícito intento de desconstituir as universidades, as instituições científicas federais e as políticas de fomento ao setor (Silva; Leher; Sardinha; Gomes; Nascimento, 2023, p. 196).

A destituição das universidades, a busca pela redefinição das mesmas é perceptível a partir dos quadros abaixo, em que consta a reprodução da tabela com as principais leis e decretos desde 2000 e as alterações realizadas pelo então governo Bolsonaro, presente no livro: Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação, Leher (2023, p. 188 - 189). Porém, a maioria das medidas foi infralegal por intermédio de portarias, decretos e resoluções. Tornando suas tentativas frustradas como é o caso do Future-se e das medidas provisórias com objetivo de alterar a escolha e nomeação de reitores. No entanto, causaram inúmeros transtornos à educação Superior e na área de ciência e tecnologia.

Quadro 1 - Legislação vigente entre 2000 e 2022

	LEIS E DECRETOS A PARTIR DE 2000	NOVAS LEIS E MUDANÇAS REALIZADAS NO GOVERNO ATUAL
PROUNI	11.096/2005 Institui PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior.	14.350/2022 Altera as Leis n. 11.096, de 13/1/2005, e 11.128, 28/6/2005, e a Lei Complementar n.187, de 16/12/2021, relativas às operações do Prouni.
Fies	10.260/2001 Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante Superior. 11.552/2007 – Inclui Mestrado e Doutorado. 11.202/2010 – Mantém a inclusão, mas prioriza a graduação. Nova redação dada à Lei. MP 785/2017 – regulamenta a inclusão desde que haja disponibilidade de recursos. Nova redação dada à Lei 13.530/2017 regulamenta cursos de mestrado e doutorado, profissionais e tecnológicos, a partir do Comitê Gestor do Fies.	MP 1.090/2021 Altera as leis anteriores de litígio relativas a cobranças de créditos do Fies. 14.375/2022 Nova redação dada a Lei Inclui: Modalidade a distância; Novas regras de seleção; Novas regras para amortização ou alongamento das dívidas.
Lei de Inovação Tecnológica	10.973/2004 Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.	Dec. 9.283/2018 Regulamenta a Lei n. 10.973/2004, a Lei n. 13.243/2016, e artigos das Leis n.8.666/1993, n.8.032/1990, e altera o Decreto n.6.759/2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.
Lei do Bem	11.196/2005 Fica instituído o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologias da Informação	
Plano de Carreira	11.272/2012 Estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.	
Mudança nas Leis das Fundações	13.151/2015 Altera regras as sobre fundações privadas.	

Criação da Emprapil	Dec. Presidencial de 2/9/2013 Qualifica como Organização Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – EMBRAPII.	
Reuni	Dec. N.6.096, de 24/4/2007 Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.	
Novo marco de C&T	13.243/2016 Estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera as Leis n. 10.973/2004, n. 6.815/1980, n. 8.666/1993, n. 12.462/2011, n. 8.745/1993, n. 8.958/1994, n. 8.010/1990, e n. 12.772/2012, nos termos da Emenda Constitucional n.85, de 26 de fevereiro de 2015.	
Fundos Patrimoniais		13.800/2019 Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução com organizações gestoras de fundo patrimoniais, altera as Leis n. 9.249 e 950/1995, 9.532/1997, e 12.114/2009; e da outras providências.
Escolha de Reitores		MP 914/2019 Altera a forma de escolha de reitores das universidades (vigência encerrada no senado). MP 979/2019 Designação de dirigentes pró-tempore durante a pandemia (considerada sem eficácia).
Future-se		PL 3.076/2020 (em transição, parado desde 12/202 na CCULT) Cria o Programa universidade e Institutos empreendedores e inovadores.
Sistema Nacional de Ética em Pesquisa		PL 7082/ 2017 (em tramitação, regime de urgência aprovado em abril de 2022) Dispõe sobre a pesquisa clínica com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa Clínica com Seres Humanos.

Fonte: Elaboração de Simone Silva a partir das informações da página da Casa Civil/Palácio do Planalto (Leher, 2023, p. 188-189).

Ainda de acordo com Leher (2023), a partir de Emenda Constitucional – EC n.95/2026, a restrição orçamentária foi drástica para a educação, ciência e cultura. Queda que aconteceu devido aos contingenciamentos, mas principalmente em decorrência dos cortes LOA. Como exemplo, os recursos líquidos da função educação de 2018 foram 17% inferiores aos de 2016. Período anterior à Covid 19, depois, só piora e sem dúvidas afeta drasticamente as LEdoCs, o desenvolvimento das formações via Pedagogia da Alternância.

Atualmente, no governo Lula, consegue-se respirar, ainda com muitas dificuldades. A retomada da SECADI, a reestrutura do MEC abre pequeno espaço de luta no governo sem garantias efetivas de avanços nas políticas públicas na Educação do Campo. É um governo de alianças, a bancada do boi, da bala e da Bíblia é maioria. Haja visto Arthur Lira como presidente da câmara dos deputados e suas manobras pressionando pela sua sucessão e aprovação de projetos.

O agronegócio, pela representação fortíssima do setor, tem conseguido manter, e mais, avançar, mantendo a concentração de financiamentos, aumentando as liberações para uso de agrotóxicos proibidos na maioria dos países europeus e “desenvolvidos”. Ainda, há grupos de pais fazendo uma fiscalização dos materiais didáticos e das práticas docentes quanto aos conteúdos presentes nos mesmos que questionem o agronegócio ou tragam inverdades. Continuamos um país agroexportador, quintal do mundo, exportando matéria prima e importando produto industrializado e, cada vez mais ciência e tecnologia.

Em tempos de discussão da Sociedade 5.0, a Era das Ias – Inteligências Artificiais, trata-se de uma educação que esteja a trabalho da formação no desenvolvimento de habilidades sócio emocionais e tecnológicas, incentivando o uso de ferramentas como a *gamificação*, IA, realidade virtual. É um projeto educacional associado à lógica do capital, acentuando a precarização pela disruptiva diferença de acessos aos estudantes da classe trabalhadora, alienação e desconexão das suas reais demandas e necessidades. A começar pelo acesso limitado aos equipamentos e recursos tecnológicos. Meros consumidores alienados formados para atender as demandas do capital.

5.2 A DINÂMICA CONCRETA DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA E UNB

Conforme elaborado anteriormente, as duas LEdoCs, campos dessa pesquisa, tiveram experiências diferentes. A UFBA está em processo de regulamentar o curso e então ofertar novas turmas. Até o presente momento teve uma turma, umas das turmas das quatro

experiências piloto em 2007 e a UnB, também ofertou turma na experiência piloto e deu continuidade abrindo novas turmas e atualmente está com o curso regulamentado junto ao MEC.

Neste ponto, é realizada a discussão a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e da Matriz Curricular dos dois cursos, UFBA e UnB. Sujeitos da pesquisa: coordenadores dos cursos, atuais e/ou presentes na abertura do curso de LEdoC com as experiências piloto; Dois docentes, dois discentes. Pretendia-se inicialmente trazer também sujeitos ligados aos Movimentos Sociais, o que acaba acontecendo porque alguns discentes egressos estão ligados aos MS, porém não foram realizadas entrevistas específicas com sujeitos dos movimentos sociais do campo ligados aos cursos.

Dentre as questões de pesquisa (**Apêndice A**), a discussão será apresentada neste capítulo a partir de quatro questões selecionadas e estruturadas da seguinte maneira:

1. No ponto 5.2.1, dando ênfase na categoria trabalho em relação com a educação, trazendo elementos das questões 1 e 2, as quais abordam as relações de trabalho no campo e o trabalho no currículo das LEdoCs;

2. No ponto 5.2.2, a análise está focada na relação educação e trabalho. As questões 3 e 9 são a base para esta análise e, estas abrangem o trabalho no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, também as principais potências e principais problemáticas do curso no sentido da implementação do trabalho como princípio educativo;

A análise está permeada pelas entrevistas e pelos elementos da Matriz Curricular. Inicialmente é importante retomar qual a compreensão da pesquisadora da categoria trabalho no sentido de evidenciar seu ponto de partida na análise. O que já está exposto nos capítulos anteriores em que procurou-se trazer o arcabouço teórico acerca da categoria trabalho e outros conceitos relevantes no contexto da pesquisa proposta. No entanto, é relevante fazer essa retomada inicial da categoria trabalho e seus diferentes conceitos, bem como do trabalho como princípio educativo.

A categoria trabalho carrega várias significações ou podemos tratar por polissemia da categoria trabalho, conforme Frigotto (2009). Não há intenção de tratar o trabalho em sua dimensão semântica e sim ater-se na relação trabalho e educação presente nas relações sociais na sociedade capitalista. E nesta, é uma disputa de classe que pode ser apreendida em sua historicidade na concepção dialética e no campo das contradições.

Um quadro ilustrativo da categoria trabalho a partir de Marx, permite trazer um resumo e a compreensão da mesma na análise.

Quadro 2 – Fundamento do trabalho como matriz da formação humana

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Para a análise dos dados, nesse momento retomamos os conceitos do trabalho na perspectiva ontológica e em sua perspectiva de trabalho explorado, produtivo para o capital. Por que a distinção dentre essas concepções? Porque objetiva-se analisar os dados em busca de observar a existência, a partir de qual perspectiva, a categoria trabalho consta nas LEdoCs.

Pelo olhar ontológico, o trabalho nos constitui enquanto seres humanos, e seres sociais no decorrer da história, conforme esboçado nos textos anteriores e no quadro acima. Engels, por exemplo, traz a teoria explicativa do desenvolvimento humano através do trabalho. Desse modo, na ação e interação intencional com a natureza, o ser humano veio produzindo o que precisava para suas necessidades materiais e imateriais, e nessa interação transforma a natureza, na medida em que transforma a si na relação uns com os outros, nas relações sociais, tornando-se humanos. A capacidade de pensar diferencia o ser humano dos animais, pelo trabalho acontece a reprodução da vida cotidiana colocando seu corpo, mente em atividade nos diferentes tempos históricos. O trabalho que nos constitui humanos é carregado de positividade.

No entanto, as relações de trabalho no modo de produção capitalista passaram a ter um caráter de trabalho explorado, alienado pois na divisão da sociedade em classes, em que, aos possuidores da força de trabalho, resta sua venda aos proprietários dos meios de produção, o trabalho passa a carregar em si a espoliação da classe trabalhadora em nome da extração da

mais valia e acúmulo do capital. O trabalho produtivo para o capital está por si carregado de negatividade porque desumaniza.

Com relação ao Trabalho como Princípio Educativo, é importante fazer algumas diferenciações ou trazer à tona a compreensão do mesmo nesse momento para alguns autores. Para Tumolo (2003), devido a construção do gênero humano no capitalismo dar-se, por meio do trabalho, como sua destruição efetivando-se pela sua degradação, “o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital” (*Idem*, p. 9).

Acácia Kuenzer (1989), traz que há um princípio educativo do trabalho na perspectiva capitalista e que é preciso que estejamos atentos pois, “torna-se necessário compreender esta nova sociedade, uma vez que, a cada estágio de desenvolvimento da sociedade corresponde um determinado princípio educativo, a partir do qual a sociedade formará seus intelectuais, segundo as suas necessidades, através da escola” (*Idem*, p. 23) Em tempos de acumulação flexível, o capital demanda trabalhadores flexíveis. A autora volta a atenção para as exigências da divisão social e técnica do trabalho, a partir da qual a distribuição do saber acontece de modo diferenciado, instrumentalizando estudantes para ocupar distintas funções na hierarquia do trabalhador coletivo.

E segue, “esta dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz, por seu conteúdo de classe, e não por sua forma” (*Idem*, p. 23). Ou seja, para a classe trabalhadora uma formação que lhes permite acesso ao conhecimento técnico e científico limitados e para a classe dominante alta instrumentalização, principalmente científica, em que, a grosso modo, são formados os dirigentes e dirigidos porque a escola já está estruturada na divisão social. Atualmente, com todos os retrocessos e ínfimos investimentos na educação e desenvolvimento científico e tecnológicos no Brasil, não parece ser arriscado dizer que a elite está toda ela mais uma vez estudando, formando-se no exterior, semelhante ao período colonial. Para a autora, “torna-se premente a necessidade de democratizar o saber científico, tecnológico e histórico social, em função da crescente cientifização da vida social e produtiva, desde que se pretenda resgatar o trabalhador em sua função de sujeito da história” (*Idem*, p. 25).

Onde pretende-se chegar com essa discussão? Na tentativa de uma definição de trabalho como princípio educativo para desviar possíveis confusões.

Frigotto e Ciavatta (2012), no verbete: Trabalho como Princípio Educativo, no Dicionário da Educação do Campo, permitem trazer aqui uma síntese. Inicialmente, abordam a importância da compreensão do trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação

humana integral de Marx e outros pensadores afins para os movimentos sociais do campo e da cidade, bem como, para quem luta pela superação da exploração humana. Na sequência, abordam a relevância de trabalhar as contradições, “Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade” (*Idem*, p. 748).

Enquanto princípio, “trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano” (*Idem*, p. 749). Compreendendo o ser humano como ser da natureza, produto da sociedade e cultura do seu tempo histórico e ainda, o trabalho como um dever e um direito pelo seu caráter humano, que não sirva para formar mamíferos de luxo, nos termos de Gramsci, que naturalizam a exploração de uma classe sobre a outra, viver do trabalho dos outros. Daí deriva a relação entre trabalho e educação, “afirma-se o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (*Idem*, p. 749).

O campo teórico dessa discussão é o materialismo histórico, “no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (*Idem*, p. 749). No interior das relações sociais do capitalismo, o trabalho é compreendido de outra forma, uma classe explora o trabalho de outras classes. Marx mostra que no processo histórico, as formas de exploração de trabalho escravistas e servis foram suplantadas pelo capitalismo. Logo, urge superar as relações de exploração do trabalho vigentes.

Ainda a partir dos mesmos autores, há uma dupla direção do trabalho como princípio educativo que se desdobra com feições de princípios pedagógicos,

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais - para a educação profissional nos termos da lei em vigor-, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos sociais que eles são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (*Idem*, p. 750).

Em resumo, se desdobra pedagogicamente em: – Sob as necessidades do capital; – Sob as contingências das necessidades dos trabalhadores; Temos no Brasil, século XX, anos 1909: – Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, com introdução do trabalho nas instituições educacionais para preparar trabalhadores para a produção industrial e agrícola; – A experiência socialista, também do início do mesmo século, com a introdução na escola da Educação

Politécnica “com objetivo da formação humana em todos os seus aspectos – físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político – e combinando estudo e trabalho” (*Idem*, p. 751).

Nos anos 1980, no final da ditadura civil-militar, período difícil e de péssimas condições de trabalho para trabalhadores do campo e da cidade, aconteceu a discussão de propostas de educação na Constituinte de 1988 e a nova LDB. Assim, pesquisadores e educadores da área de educação e trabalho, estavam diante de uma questão complexa: “se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser um princípio educativo, humanizador, de formação humana?” (*Idem*, p. 751).

Muitos autores debruçados sobre o tema, tratavam de defender uma educação que superasse os fins assistencialistas, moralizantes, como foi nas primeiras escolas de ensino industrial. Precisava superar a preparação para o trabalho nas fábricas, a exemplo do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1943 no Governo de Getúlio Vargas. O tecnicismo voltado ao mercado de trabalho também era criticado na adoção do industrialismo nas Escolas Técnicas Federais (ETNs), também criado nesse período Vargas. Essas ETNs, transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e, atualmente são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). Por outro lado, a educação politécnica sofria ataques pela inspiração socialista implantada durante o regime comunista da revolução socialista de 1917 na Rússia, que embasada em Marx, pretendia a combinação entre instrução e trabalho.

Desse modo, “a discussão sobre o trabalho como princípio educativo sempre esteve associada à discussão sobre a politecnicidade e sua viabilidade social e política no país” (*Idem*, p. 752). Na perspectiva político-pedagógica, a conceituação do trabalho como princípio educativo, a defesa da educação politécnica e da formação integrada formulada pelos educadores e pesquisadores brasileiros da área educação e trabalho, possuem suas bases teórico-conceituais em Marx e Engels, Manacorda e podem ser resumidas em duas ênfases marxistas complementares e sem conflitos. Gramsci (1981) propõe a Escola Unitária, “que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes” (*Idem*, p. 752), e tendo por base Lukács (1978), a reflexão sobre a ontologia do ser social, que “examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, uma atividade que produz meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo” (*Idem*, p. 752-753). Também é mencionada a obra Escola Comuna (Pistrak, 2009), que sistematiza experiências da relação educação e trabalho na Rússia entre 1917 e 1924, como referência central na educação do campo.

No entanto, o trabalho humano também assume formas históricas degradantes e penalizantes, em diferentes culturas no capitalismo em suas conjunturas. Os autores concluem:

que o trabalho nas sociedades de classes é predominantemente alienador e que degrada e mutila a vida humana, mas ainda assim não é pura negatividade pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. Porém o trabalho não é necessariamente educativo. Isso dependerá das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera (Ciavatta, 2009) (*Idem*, p. 753).

Ainda que, sob a égide do capitalismo, o trabalho é reconhecido como degradante ao formar trabalhadores como mão de obra a partir da demanda do mercado de trabalho, no entanto, entende-se haver a perspectiva pedagógica de formação a partir das necessidades da classe trabalhadora, permitindo acesso a compreensão dos processos técnicos, científicos, históricos e sociais que demandam as tecnologias e a organização do trabalho tal como está posto atualmente e, mais acena para a superação da exploração.

Ao entender que nenhuma relação de exploração conseguiu anular a capacidade humana na criação e busca por superação da exploração, possibilita a continuidade da luta, a busca pela organização da vida em sociedade e de um novo modo de produção, que não seja este, estruturado na exploração do ser humano pelo ser humano.

A partir da breve retomada da categoria trabalho, realizada desde o capítulo anterior, explicitando a concepção de trabalho como princípio educativo, que orienta a Educação do Campo, é chegado o momento da análise dos dados levantados junto às LEdoCs observando a relação trabalho e educação no primeiro momento e analisando os dados na relação educação e trabalho no segundo momento, nos cursos pioneiros.

5.2.1 Trabalho e Educação: As relações de trabalho existentes no campo e o trabalho no currículo das LEdoCs

No primeiro subitem as questões que orientam a análise da relação trabalho e educação, são: 1 - De que modo a LEdoC analisa ou aborda, no curso, as relações de trabalho existentes no campo: historicamente e a atualidade dessas relações? E, 2 – O trabalho integra o currículo da LEdoC em alguma disciplina específica ou faz parte da totalidade do currículo? Como, concretamente, se apresenta no processo educativo?

Inicialmente, as ideias, palavras-chave centrais presentes nas entrevistas dos diferentes segmentos dialogam, entrecruzam-se de modo a haver confirmação do dito por A em B

enquanto sujeitos da pesquisa, por exemplo. Também demonstram o quanto está explícita a proposta do curso em sua materialidade porque quem gesta e ou coordena tem um trabalho árduo em fazer acontecer todo o curso, estar atento às burocracias, às demandas discentes, docentes, imposições institucionais, etc.

Docentes estão com a responsabilidade pelas aulas, pelo movimento de fazer rodar o conhecimento científico na relação educador/educando e discentes na movimentação pelo processo de aprendizagem, acessar conhecimento, estudar, realizar atividades, enfim.

Onde pretende-se chegar com essa escrita? Em se tratando da proposta formativa das LEdoCs, sujeitas da pesquisa, estarem com curso construído e constituído de maneira que realmente aconteça da forma mais horizontalizada possível e não verticalizada, como acontece na velha estrutura universitária burguesa, em que a divisão social e técnica permeiam os cursos desde a sua estruturação e aulas mais elementares, não seria possível que houvesse essa unidade.

É preciso estar envolvido, imerso, ativo no processo, a informação estar disponível, haver organização com objetividade, transparência e participação efetiva dos envolvidos. Percebe-se também um direcionamento dos cursos a partir de uma base teórica e metodológica estruturante bastante fortes. O que por si só não garante que sejam alcançados 100% dos docentes e discentes, porém dá as diretrizes para as ações pedagógicas do curso. Há sinalizações de questões a serem reestruturadas, há problemas e sempre haverão. Como são avaliados, assimilados e resolvidos é a questão mais importante. Alguns excertos das entrevistas que trazem apontamentos nesse sentido:

Quadro 3 - Excertos: Base teórica e metodológica

O Curso piloto formatado por dentro da Faculdade de Educação. Os outros centros não se envolveram tanto; áreas que seguraram o curso: Agrárias, Sociologia e Humanas; dois primeiros anos base do curso, depois divididos por áreas: Ciências da Natureza ou Linguagens; Instituto de Química continuou dando ênfase na formação humana a partir do trabalho educativo; Nem todos abraçavam o método MHD, mas a maioria sim, e isso foi importante no salto qualitativo da turma. Muitos com 50 anos de idade (Sujeito A 5).

Os desafios existem, mas não necessariamente comprometem um curso quando bem estruturado teórica e metodologicamente e tem um corpo docente comprometido. *“Para organização do curso está claro que o trabalho precisa aparecer do ponto de vista do marxismo; apesar das diversas vertentes que rompem com os marxismos, o multiculturalismo, o modernismo; Marxistas construíram o curso que foram agregando pessoas ao curso (Sujeito A2).*

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Vejamos, os desafios são inúmeros porque a seleção de professores nas propostas iniciais das pioneiras não chegou a ser efetivada, muito se deu pelo trabalho militante de quem vinha na luta pela proposta do curso, outros agregam o coletivo sem terem proximidade com referencial teórico e metodológico do curso. O método é mencionado por diferentes segmentos.

O MHD, mas também é lembrado que nem todos tinham proximidade com ele, ao mesmo tempo, docentes com essa aproximação ou domínio realizaram práticas em parceria com outros.

Esse espaço é também de aprendizagem para coordenações e docentes, numa relação educador e educando que Freire frisa muito, pois ensinando também aprendo, aprendendo também ensino. Trabalhar num curso que ultrapassa os limites da estrutura convencional, tradicional, burguesa de escola e universidade, convoca a desconstruções internas históricas dos docentes. Ainda que tenham vivenciado muitas experiências e estejam já se construindo como novas mulheres e novos homens para uma nova sociedade, é desafiador esse trabalho no coletivo.

Assim, aproximando mais da centralidade das questões neste item, o trabalho no campo perpassa o curso. Há disciplinas que dão indicativos dessa presença e também foram mencionadas pelos sujeitos.

A categoria trabalho “permeava, não tivemos, se não me falha a memória não temos nenhuma disciplina específica assim para trabalhar a questão da categoria trabalho” (Sujeito B 4). E permeava de inúmeras formas. Conceitos e categorias centrais no debate do território camponês, desse trabalho que é realizado no campo, aparecem com veemência nas falas dos sujeitos.

Quadro 4 - Conceitos e categorias referentes ao território camponês nas falas dos sujeitos da pesquisa

Dentre elas, destaco algumas: Agronegócio, território, agroecologia, reforma agrária, MST, quilombo, trabalho, natureza, sociedade, movimentos sociais, distribuição de terra, trabalho explorado, o conflito no campo; empresa de mineração; representatividade; pesquisa e memória; saberes das comunidades tradicionais; plantas medicinais, parteiras; festejos tradicionais; território, modo de vida; coletivamente; força de trabalho; alternância; produção camponesa; campo; conciliar estudo com trabalho no campo; modelo de campo; organização da produção, modelo de produção; identidade camponesa; terra; educação; política pública; remuneração; mercado de trabalho; categoria trabalho, etc.

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Nas palavras dos entrevistados:

Quadro 5 - Relações de trabalho existentes no campo: historicamente e na atualidade

Sujeitos da Pesquisa	A abordagem de campo ela vem primeiro porque a Licenciatura em Educação do Campo ela só existe porque existem os camponeses então a terra ela vem antes da educação, vem antes da reforma agrária e antes da educação no campo, então terra, educação e políticas públicas. [...] A própria alternância ela já favorece a discussão da produção camponesa que ele não te desvincula do campo... ele consegue conciliar o estudo com o trabalho no campo [...] a discussão na Licenciatura em Educação do Campo ela tem três grandes pilares-primeiramente a discussão sobre campo, o modelo de campo, então a questão agrária ela permeia todo o curso né, organização da produção, modelo de produção, a ameaça do agronegócio então toda essa
----------------------	---

	discussão em relação ao campo, a identidade camponesa, então isso permeia todo o curso em todas as disciplinas, em todos os componentes curriculares” (Sujeito B 5)
	Levantamento da realidade, como o trabalho do campo se organizava no TC e estudava no TU; Relação homem x trabalho – que tipo de trabalho, talvez explorado tinha no município, questão agrária, distribuição da terra, [...] No TC compreender o lugar em que estávamos inseridos a partir dos estudos acadêmicos (Sujeito A 5).
	As disciplinas, por exemplo, de pesquisa e memórias se voltaram foi a tentar entender o saber das comunidades tradicionais, pesquisando e escrevendo sobre as plantas medicinais, sobre as parteiras, sobre os festejos tradicionais e dentro do território, sobre o modo mesmo de vida, sobre todas essas questões que perpassa o território [...]isso foi se construindo muito coletivamente[...] a questão agrária brasileira, essa questão da relação com os movimentos sociais, o próprio MST, o conflito no campo, os professores trabalhavam muito nessa perspectiva [...] estudantes quilombolas começaram a pautar: titularização dos territórios quilombolas; relações raciais [...] hoje a gente tem uma representatividade de professores negros [...] a gente começou a discutir no curso questões relacionadas a titulação do território, questões relacionadas aos conflitos territoriais, seja com empresa de mineração que existem no meio rural; representatividade para abrir o concurso (Sujeito B 4).
	[...] preparar o potencial ali de estudante e etc, para que ele consiga abordar esses conflitos estruturais e os problemas sociais, políticos, culturais, brasileiros e aí a gente tem um componente curricular que ele atravessa, o curso que a gente chama justamente disso, que é conflitos estruturais e sociais brasileiros, a CESB. Nesse componente a gente vai entendendo, por exemplo, a permanência das relações raciais[...]a questão do agronegócio e a entrada desse modelo predatório no território [...] os componentes no debate sobre o trabalho a nossa possibilidade de comentar a auto-organização dos estudantes, por exemplo, a gente tem um tempo pedagógico na LEdoC na UnB que é, o tempo organicidade (Sujeito B 1).

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Neste compilado estão colocados excertos que trazem o forte vínculo com a terra, a relação da luta pela terra e a educação, a consciência de que a Educação do Campo, o próprio curso é uma consequência da luta pela terra, pela Reforma Agrária Popular. Transparece a inter-relação entre o território de origem e a educação, o TC e o TU e nesse diálogo a abordagem, o conhecimento dos conflitos presentes no território camponês, as questões raciais que permeiam o curso, uma vez que há uma comunidade quilombola enorme se fazendo cada vez mais presente nesse curso e movimenta a universidade por representatividade docente.

Nessa práxis, movimento de levantamento de dados acerca da realidade, o ato de trazer essa realidade para dentro da universidade e discuti-la por meio dos conhecimentos historicamente sistematizados e presentes nestes espaços, pois a função dessa instituição está em dar acesso ao conhecimento acumulado ao longo da História. A presença da mineração, o agronegócio, a agro mineração nos territórios, o conhecer as implicações disso traz a compreensão do que está acontecendo, e, também permite haver organizações coletivas nos territórios de resistência, bem como a permanência nesse território.

A expulsão dos sujeitos camponeses de seus territórios é uma ameaça constante no Brasil. A disputa pelas terras, tendo em vista a exploração indiscriminada da natureza em nome do acúmulo de riquezas, tem sido avassaladora no Brasil. Nem mesmo eventos climáticos bastante sérios, como as chuvas intensas, rápidas e dramáticas no RS, tanto em 2023 quanto na

enchente histórica de 2024, têm sido abordadas pela mídia de modo a trazer para a evidência que há consequências em desmatarem desmedidamente. Afinal, também somos parte integrante da natureza enquanto seres humanos - há que se lembrar disso à ganância capitalista.

Avançando um pouco mais nessa discussão da especificidade da relação dos sujeitos com seu território, evidencia-se a preocupação com mercado de trabalho e a remuneração, conforme a fala a seguir,

[...] a questão agora do trabalho em si, pensando assim, uma questão mais de remuneração era outra discussão que nós sempre fazíamos dentro do curso, a gente tinha uma certa preocupação com a relação de fato com o mercado de trabalho [...] Olha a gente não vende a nossa força de trabalho como outro trabalhador comum da cidade, a gente tem um outro tipo de realidade aqui no território (Sujeito B 4).

Nesse excerto aparece a relação com trabalho numa concepção de emprego, comumente compreendido como assalariamento. Ainda que seja uma propriedade coletiva, é necessário haver trabalho para a sua manutenção, ainda que a exploração pelo trabalho contratual não aconteça e as relações estejam pautadas na coletividade, o território não está livre das disputas pelo agronegócio, nem mesmo do assédio constante por empregar os sujeitos pelo salário-mínimo. Não menos importante, ao estar na formação da LEdoC, há a expectativa do trabalho remunerado nas escolas, atendendo aos objetivos da própria formação de licenciados neste curso.

Esse campo de trabalho ainda está em construção e o debate pode ser aprofundado em outro momento. No entanto, tem sido uma das dificuldades apontadas pelas LEdoCs do país, pelo FONEC e há movimentações para abertura de editais próprios nas prefeituras aceitando a formação por área do conhecimento. Este tem sido o maior entrave até o momento. Ao passo que se avança rompendo com a formação na lógica disciplinar, ainda não se rompeu com esta exigência nos editais e esta abertura não está colocada nos ambientes dos sistemas educacionais da Educação Básica.

Com o olhar voltado para a categoria trabalho e seu perpassar pelo currículo. O que dizem os excertos e a matriz curricular. Em primeiro lugar apontam para o fio condutor do curso e a preocupação em ter uma consistente teoria educacional e pedagógica. Para análise são usados dois quadros, o primeiro a partir dos documentos e o outro a partir dos excertos.

Quadro 6 - A categoria trabalho no currículo das Licenciaturas do Campo

Licenciaturas do Campo – UFBA – Currículo vigente: 2008.1
Curso Licenciatura em Educação do Campo
Disciplinas
Educação do Campo

Sociologia Rural Geografia Agrária Educação Sócio Ambiental Sociologia do Trabalho
Observação: Dentre os componentes curriculares optativos a categoria trabalho consta na disciplina “Movimentos Políticos na América Latina”.

Fonte: Criação a partir da Matriz Curricular UFBA 2008. Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Quadro 7 - A categoria trabalho no currículo das Licenciaturas do Campo

Licenciaturas do Campo – UNB – Currículo vigente: 2019/2
Habilitação: Linguagens, Artes e Literatura
NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS ⁴⁹ (presente em todas as habilitações)
Teoria Pedagógica IV Teoria Pedagógica V Economia Política I Economia Política II Ecologia Política Filosofia II História da Educação Política Educacional II CEBEP II - Formação Nacional e Identidades Camponesa, Indígena e Quilombola CEPEP IV – Questão Social e Questão Agrária no Brasil CEBEP - Soberania, Segurança Alimentar e Nutricional
Disciplinas:
Habilitação: Linguagens, Artes e Literatura
CEBEP 4 - Questão Social Questão Agrária Brasil CEBEP 6 - Soberania, Segurança Alimentar e Nutricional Ecologia Política Escola e Educação do Campo CEBEP 5 - Diversidade Geracional Campo História dos Movimentos Sociais no Campo Tópicos em Ecolinguística Educação Popular e EJA Educação Popular e EJA Educação do Campo e DH Educação Campo Saúde e Meio Ambiente Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar Nutricional
Habilitação: Matemática
CEBEP 4 Questão Social Questão Agrária Brasileira Ecologia Política Estatística e a Vida no Campo Política Educacional 1 Mecânica e a Vida no Campo História dos Movimentos Sociais no Campo Educação do Campo e DH Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar e Nutricional Agroecologia e Escola no Campo

⁴⁹ Objetivo do Núcleo: Formação geral que fundamente a atuação na Educação Básica e como educador/educadora do campo. No currículo, é o núcleo que trabalha a base de compreensão teórica do objeto de estudo/profissionalização do curso (Escola do Campo).

Política Educacional 2
Habilitação: Ciências da Natureza
CEPEB 4 Questão Social Questão Agrária Brasileira Geociências p/Educação do Campo Química Terra e Ambiente CEPEB 6: Soberania, Segurança Alimentar e Nutricional Escola e Educação do Campo 2 Escola e Educação do Campo 1 História dos Movimentos Sociais no Campo Educação do Campo e DH Agrobiodiversidade, Segurança Alimentar e Nutricional Agroecologia e Escola do Campo Doc. Território e Educação Campo

Fonte: Criação a partir da Matriz Curricular UNB 2019. Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Nos quadros acima, constam as relações das disciplinas que apontam para a presença da categoria trabalho em seu desenvolvimento. Para tanto, foram consideradas as ementas e bibliografias. Uma análise a partir do título não garante a discussão da categoria trabalho, ainda que alguns títulos suscitem o mesmo pela compreensão que há da correlação entre conceitos e categorias. A construção da grade curricular de cada curso, tem suas peculiaridades. A UNB tem um Núcleo de Estudos Básicos para as três diferentes áreas, estrutura que não esteve presente na UFBA porque o curso foi estruturado para uma área específica naquele momento.

Notável a presença da categoria trabalho permeando ambos os cursos pela relação de disciplinas, no entanto, nenhuma disciplina específica que aborde o trabalho. E, ficou evidente a ausência da Agroecologia, conforme mencionado anteriormente a partir dos apontamentos levantados nas entrevistas.

Quadro 8 - Ideias, palavras-chave, conceitos centrais – categoria trabalho no currículo da

LedoC

Sujeitos da pesquisa	Garantir o fio condutor do curso que estava na dimensão do método MHD; Precisava buscar uma consistente teoria educacional, uma consistente teoria pedagógica – recorreram a pessoas do Brasil (Roseli Caldart, Mônica Molina, Ademar Bogo,...) (Sujeito A 3).
	Bases teóricas: Pedagogia Histórico Crítica; Marx; A partir dessa base se construiu um currículo; Relações de classe; Daí a compreensão de todas as relações de trabalho, de vida e de todas as outras; (Sujeito A 4). Do ponto de vista teórico o curso foi pensado na teoria do MHD, subsidiado pela teoria educacional psicológica da Psicologia Histórico Cultural, subsidiada pela Pedagogia Histórico Crítica; Corpo docente com limitações com a teoria educacional; Foram necessários subsídios teóricos para conduzir o currículo – Pistrak: Complexos temáticos e Escola Comuna. (Sujeito A3)
	Para organização do curso está claro que o trabalho precisa aparecer do ponto de vista do marxismo; - apesar das diversas vertentes que rompem com o marxismo, o multiculturalismo, o modernismo; Interdisciplinaridade como questão cara; (Sujeito A2). Baseado na Pedagogia Socialista, que era um trabalho com o princípio educativo no sistema de complexos de Pistrak, difícil de entender; A ideia de complexos nas disciplinas; (Sujeito A 5) Diferenciar a

<p>Pedagogia Socialista do aprender a aprender; (Sujeito A 4); Articular História e Filosofia do ser social e da ciência e da educação, isso tudo tendo como fio condutor a categoria trabalho, é a forma como eu trabalho. (Sujeito A 2). Ontologia do ser social e a teoria social do valor trabalho para a questão da economia política, abraçando o currículo em todos os seus aspectos; Alguns momentos disciplinas e componentes curriculares fazendo, mais ou menos, interface com os complexos temáticos de Pistrak (Sujeito A 2).</p>
<p>A questão do trabalho, ele se vincula a auto-organização e ele se vincula ao trabalho como princípio educativo e assim isso tudo permeado por uma educação omnilateral que é aquela concepção de formação humana, a formação pelo trabalho, a formação por todos os, pela cultura, pelo intelectual orgânico, assim nesse sentido, então o trabalho ele se faz presente nos espaços educativos e ele se faz presente na inserção do estudante na comunidade nos tempos alternados (Sujeito B 5).</p>
<p>Tiveram disciplinas que a gente discutiu textos do Frigotto pensando realmente o trabalho como princípio educativo, tentando pensar as maneiras com que nós conseguiríamos trabalhar isso nas escolas e nas comunidades; mas a categoria trabalho, o processo formativo ela aparecia assim, acho que dessas 2 maneiras, tanto como um instrumento pedagógico mesmo pra gente debater ali, desde o processo de se fazer uma horta em uma escola, ... tentando fazer uma relação disso com os conteúdos escolares. (Sujeito B 4).</p>
<p>Compreensão de interdisciplinar a partir de Milton Santos, é preciso o conhecimento de outras ciências para construir seu argumento - Instrumentalizar-se no sentido de nos fundamentar com os colegas de outras áreas para dar conta de uma perspectiva interdisciplinar, no sentido de responder àquelas questões concretas que estavam postas naquele componente; (Sujeito A 3).</p>
<p>Na LEdoC nós temos economia política 1 e 2 sempre articulada com as demais, com a filosofia, com a política educacional e outras né, a questão da agroecologia, também nós temos aqui a ecologia política, eu também sou professor dessa disciplina, que foi uma inserção feita posterior, eu acho que a partir da décima turma entrou a disciplina ecologia política. Muito bem, então veja que os nossos estudantes eles vêm de um ensino médio bastante diferente do que aconteceu no Rio Grande do Sul, ou especialmente no sul do Brasil, nós tivemos uma escolarização bastante avançada de primeira à quarta série né, eu estudei nessa escolinha a Brizoleta (Sujeito B 3).</p>
<p>Disciplina economia política tem toda uma discussão do trabalho nos diferentes modos de produção, na própria disciplina no componente história da educação a gente vai trabalhando como a mudança nos modos de organização da produção material da vida nos tempos sociais vão provocando mudanças nas formas, nas sociedades; um grupo de teatro do professor Rafael Villas Bôas, que inclusive chama antagonismos e modo de produção (Sujeito B 2).</p>

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Neste bloco de excertos, com o objetivo de voltar a atenção da análise para o trabalho perpassando o currículo, é possível destacar algumas centralidades.

Primeiro, a preocupação com uma base teórico metodológica marxista, estruturada em bases teóricas fundantes da Educação do Campo, a presença do método MHD, de uma perspectiva marxista, a preocupação em diferenciar a Pedagogia Socialista do aprender a aprender do Construtivismo ou outras correntes pedagógicas.

Em contraposição, foram apontadas algumas dificuldades nesse sentido, como: nem todos os professores serem adeptos ou mesmo conhecerem o marxismo e teoria que fundamenta o curso por não poderem selecionar professores com perfil/carreira acadêmica mais coerente com a proposta do curso, pela estrutura atual da universidade em que a organização coletiva do

trabalho pedagógico é dificultada pela impossibilidade de reunirem-se para planejar, criar, estudar formas e conteúdos das LEdoCs. Conforme evidenciado numa das falas:

a gente é influenciado por outros professores, por exemplo, nós temos um professor de física que trabalhou a questão da internet, conseguiram fazer a instalação com equipamentos então trabalhando a questão das ondas, como é que ela se propaga, então é um trabalho bem interessante, assim também o pessoal da área de química que vai na realidade concreta dos estudantes (Sujeito B 3).

Forjar mudanças na estrutura interna, adequações simples como mudar palavras em inglês nos editais e *sites* (*download* por exemplo) conforme trouxe um dos entrevistados, torna acessível aos estudantes camponeses, quilombolas, indígenas a participação no processo seletivo.

São detalhes, que em se tratando dos servidores não estarem alinhados nessa parceria de trabalho, dificulta muito qualquer viabilidade de pequenas ou grandes mudanças. Como consta na citação logo acima, somos influenciados por outros professores. A aprendizagem docente e da gestão também seguem acontecendo no decorrer dos processos educacionais, para tanto é necessário poder estar junto, conhecer, participar do trabalho do colega.

Nesse ponto, é importante ressaltar o quanto é cara a interdisciplinaridade para os cursos, o rompimento das barreiras disciplinares que é um dos pilares da formação nas LEdoCs, por isso o curso está estruturado para certificar por áreas do conhecimento, mas a estrutura universitária forjada na disciplinaridade, viabiliza com “tranquilidade” que cada docente faça seu trabalho em sua caixinha, porque essa é a perspectiva hegemônica, a formação para e pela competência no mundo do trabalho produtivo.

E, a flexibilidade apenas serve à lógica da acumulação flexível do capital (Kuenzer, 2017), onde à classe trabalhadora fica reservada a formação para permanecer como classe trabalhadora, executando tarefas, sem pensar processos. A separação entre quem pensa e quem faz a vida acontecer na sociedade. Na hegemonia capitalista quem pensa tem acesso ao conhecimento para saber exatamente como subjugar o outro para perpetuar a exploração de uns pelos outros e manter na alienação a grande massa trabalhadora.

No entanto, ainda que em condições adversas, há que se trabalhar pela nova sociedade, pelo novo ser humano em que uma nova sociabilidade leve ao conhecimento do que realmente é e faz o modo de produção capitalista, para então no movimento materialista dialético, em meio às contradições, seja possível trabalhar por outra organização da vida em sociedade que rompa com a exploração de uns poucos sobre a maioria. Para tanto, estar com a categoria

trabalho na centralidade da discussão durante o curso é extremamente importante, como abordado numa das entrevistas,

[...] aí o trabalho não tem como desassociar os modos de produção e os processos de educação que acontecem em cada modo de produção, então como a mudança no modo de produção altera o modo de ensinar, as necessidades da sociedade na organização dos processos produtivos reflete diretamente nos processos educativos (Sujeito B2).

Na fala de Mascaro (2020) em palestra na TV Boitempo (*Site* da editora de mesmo nome), no curso em homenagem à Marx, deixa bastante evidente que é fundamental trabalhar pelo socialismo ou não teremos mudança, apenas pequenos remendos até que o capitalismo se rearranje para acentuar o acúmulo de capital, em sua grande maioria às custas da espoliação da classe trabalhadora, o que temos vivenciado cotidianamente.

Há alimento abundante para todos os habitantes do mundo, o que não há é a distribuição do mesmo. Foi e ainda é com essa falácia de “alimentar o mundo” que o agronegócio divulga amplamente a sua ideologia para a população e justifica o uso indiscriminado de venenos. A maioria deles está proibida nos países de “primeiro mundo”, entre aspas porque não gera qualidade de vida e eliminação da fome para a população mundial, principalmente a periférica. A exploração de uns pelos outros apenas mostra o quanto usam do seu poder e perspicácia para manter o domínio sobre outras nações. E nisto, inexistente nobreza.

O fato é que o agronegócio é uma grande fonte renda e de pouca vida. Ou melhor, de qualidade de vida para poucos e a morte para muitos, com uma rede de produção que detém o monopólio desde as sementes até a indústria farmacêutica. Ou seja, te alimenta mal e depois te dá o remédio que não cura e sim cria novas doenças e mais remédios, e procedimentos mais severos para quem pode pagar por eles e assim funciona o agronegócio e a indústria da doença. Em se tratando da população de aposentados, há níveis de violência bastante assustadores, muitas vezes considerados um fardo para a previdência e para o SUS. Enfim, breves considerações com objetivo de assinalar a dificuldade em discutir e implementar uma nova matriz de produção integrada, abundante de acordo com a natureza, junto dela e sem agredi-la - a Agroecologia articulada à Reforma Agrária Popular.

Do mesmo modo, as LEdoCs enfrentam cotidianamente uma estrutura educacional, nos diferentes níveis porque a formação acontece na universidade, Ensino Superior, mas esses estudantes estão lá na comunidade trabalhando nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, na Educação Básica, também na educação informal, gestão e organização de coletivos.

No entanto, neste momento, a ideia é que a educação está engendrada nos interesses capitalistas. Há resistência, e cotidianamente a construção de novos projetos educativos e de sociedade, pelas brechas abertas por luta histórica, o que fica bastante evidente nas entrevistas com os sujeitos, como nesta em que se pretende movimentar o conhecimento de modo que o estudante possa

perceber que a exploração, ela, o sistema, funciona dessa maneira, então onde está a mais-valia onde está a perda de direitos, então a categoria trabalho ela perpassa, eu não vou dizer todas as disciplinas, mas as disciplinas mais afins, a política educacional, inclusive na literatura porque nós temos dois professores que tem como concepção essa questão do materialismo histórico, então fazem referência, aqui veja como acontece a divisão de classes né, na literatura[...] lembrei dos dois, e eles trabalham muito na questão da literatura vinculado ao materialismo histórico e vários outros professores que acabam assim, trabalhando depois essas categorias e os alunos vão entendendo melhor o processo histórico (Sujeito B 3).

A categoria trabalho perpassa todo o curso, ainda que não tenha uma disciplina específica no currículo, seus conceitos são discutidos nas disciplinas. Algumas em diálogo com outras explicitam a presença devido a estruturação do curso por marxistas, pela base teórica e metodológica e pelo MHD. Está em movimento quando estudantes estão no TC e trazem a materialidade da vida para o TU.

O projeto educativo atrelado ao projeto societário que estrutura a criação das LEdoCs busca romper com a lógica mercantil, pois “a concepção de educação como direito que perpassou a concepção liberal em suas origens, hoje fica substituída pela lógica mercantil, segundo a qual os indivíduos devem realizar por si próprios e enquanto proprietários, o consumo (Machado, 1996, p. 261).

Ainda nesse sentido, a autora aborda que, enquanto movimento na universidade é necessário discutir o trabalho e a educação como conhecimento em suas relações com a política, junto às forças sociais envolvidas. Pois,

a mercadoria educação posta à venda não encontra correspondência direta entre produtividade e qualidade. A qualidade da produção não corresponde à qualidade do produto, pois os critérios para medi-la, se forem apenas de natureza quantitativa, não significam “qualidade”. Mais, o produto é a força de trabalho egressa da atividade educativa e que encontra colocação no mercado formal de trabalho. Força de trabalho, é mercadoria mas ninguém a produz. Ela se reproduz fisicamente, se reproduz intelectualmente, mas não é produzida por outros exclusivamente, já que a própria força de trabalho é um ser humano dotado de sentimentos, de vontade, de desejo, de consciência e capaz de práxis (*Idem*, p. 231-232).

Os estudantes egressos das LEdoCs, também são trabalhadores e trabalhadoras. A venda da força de trabalho ou não, não é necessariamente uma opção. Poderão estabelecer

relações de trabalho em que a exploração seja mais ou menos intensa e estabelecer alguma relação de trabalho parcialmente improdutivo para o capital. O modo de produção atual é o capitalista e nele se está imerso. No entanto, ao retornarem para suas comunidades e atuarem nos sistemas de ensino, que o trabalho educativo esteja tomado pela compreensão absoluta das concepções de trabalho existentes, produtivo ou improdutivo para o capital.

O trabalho antecede a educação, no entanto, estão intrinsecamente entrelaçados quando a proposta é discutir a categoria trabalho nas LEdoCs. O ser humano constitui-se no e pelo trabalho, está imerso num sistema educacional que encobre a realidade de como se dão essas relações de trabalho, bem como com a educação. O fato de dois cursos pioneiros terem uma única turma expressa as dificuldades impostas nessa correlação de forças. A abertura do curso não garantiu a sua continuidade.

5.2.2 Educação e Trabalho em conexão com a sociedade: O trabalho no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade e Potências e problemáticas do curso na implementação do trabalho como princípio educativo

Neste segundo subitem as questões que orientam a análise da relação educação e trabalho, são: De que modo o trabalho integra o TU - Tempo Universidade e o TC - Tempo Comunidade? E, - Quais as principais potências do curso e as principais problemáticas no sentido da implementação do trabalho como princípio educativo (visto ser uma das matrizes da Educação do Campo)? Inicialmente, foram organizados quadros com as principais ideias/palavras-chave, conceitos enunciados pelos sujeitos da pesquisa com relação a cada questão. E a partir delas é realizada uma abordagem inicial mais ampla e na sequência aprofundando a relação trabalho e educação. O Quadro abaixo apresenta as ideias, palavras-chave, conceitos e auxilia na leitura dos dados.

Quadro 9 - Ideias, palavras-chave, conceitos centrais – TU TC

En	Ações práticas concretas; TU aulas com os docentes da universidade e convidados; transmissão-assimilações do conhecimento; TC foco nas atividades de estudos e nos trabalhos práticos nas escolas do campo
vis	TU e TC consegue fazer com que a gente dialogue com os nossos estudantes para que o espaço da sala de aula não seja o único espaço formativo...; colocar questões, abrir debates, abrir discussões que complementam e se aprofundam no tempo comunidade; Tempo organicidade no
ta	TU; tempo organicidade nos territórios; formação e organização; atuações coletivas; território kalunga; uma associação de estudantes egressos;

dos	<p>Tecnologias; poder das relações capitalistas; Centro Tecnológico Pedagógico – CTP: computadores, filmadoras, máquina fotográfica,...; conceitos do ponto de vista da ciência; estúdio; tivemos que afrouxar e no TCC; Retoma o MHD, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico Cultural; categoria trabalho condutora do processo; método; prática pedagógica; dinâmica da sociedade; sindicatos, associações, dentro comunidade; TC planejado; pilares do curso: Formação política, consciência de classe, inserção nas lutas revolucionárias, enfrentamento da questão agrária; 4 territórios de Alternância; divisão geográfica; núcleos territoriais; TU construção de alojamento, uma ciranda infantil, restaurante universitário, biblioteca, quadra de esporte; trabalhos socialmente necessários; três momentos: levantamento histórico da comunidade, segundo momento: disciplinas , relação com o território e terceiro momento é na defesa do TCC, temas, vida cotidiana, escola, comunidade; professores tradicionais; <u>categoria ela perpassa; conjunto da construção do conhecimento.</u></p> <p>filantrópica em falência; comunidade/juventude do entorno; Intensivo na pousada; Bolsa PIBID uma por estudante; Atividades do TC discutidas no TU – Movimento teórico-prático; Bolsa PIBID dividida entre os cursistas; encontros na UFRB; atividades de extensão nos laboratórios; realidade local; comunidade; questão agrária; formação agrária do município, criação do município, distribuição das terras; organização, organismos de participação popular dentro da escola; Educação contextualizada; compreensão histórica da realidade; Caderno do TC; Organização em coletivos: Trabalho Pedagógico, Organização do Tempo,... Geravam relatórios; Formação transformadora; matriz teórica da Pedagogia Histórico Crítica e Marx; formação política; Aprender a fazer análise; Organizar-se para a luta; intenso em termos de conteúdo; os festejos; o trabalho, o auto serviço: favorecer a coletividade; alternância; experiência do trabalho como princípio educativo e o auto serviço; do trabalho como produção e reprodução da vida; trabalho; tempo comunidade; sessão orientada na escola; sessão orientada na comunidade; roteiro de um inventário; pesquisa: formas de trabalho existentes na comunidade, na escola; na organização dos eventos escolares, na organização dos eventos comunitários de forma coletiva; aprendizagens da auto-organização da universidade para a comunidade; setores de trabalho; eventos e seminários; <u>auto-organização</u>: auto serviço; setor de trabalho; movimentos sociais; um auto serviço necessário à coletividade; trabalho não alienado; trabalho coletivo; trabalho coletivo ainda mais para a consciência política; histórico de exploração do trabalho, do trabalho alienado desvinculado da realidade, desvinculado do produto final</p>
-----	--

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Com relação ao modo como o trabalho integra o TU e o TC é possível destacar a existência de ações práticas concretas. O movimento do conhecimento que auxilia e permite a leitura da realidade na comunidade, no território de inserção dos estudantes e a relação com o conhecimento na universidade, desvenda aspectos da realidade e instrumentaliza para a transformação da mesma. A sala de aula não é o único espaço formativo, as atividades práticas e de estudo acontecem frequentemente. Os territórios de alternância, sua divisão geográfica, a organização por núcleos territoriais, os modos de organização da vida na comunidade, aparecem nos levantamentos do histórico da comunidade, do município, bem como as questões agrárias, as questões conflituosas que permeiam o território. Numa das entrevistas o trabalho integra os tempos TU e TC em três momentos:

[...] **no momento** em que os estudantes precisam fazer para as disciplinas iniciais o levantamento histórico da comunidade né, então nesse momento eles precisam colocar todos os dados da relação de poder, do espaço, do espaço visto como um território, a questão do racismo estrutural que existe, da produção, do modelo de escola que eles frequentaram então é feito todo um levantamento [...] **segundo momento** é quando os estudantes a partir das disciplinas tem que, tem o tempo comunidade e a disciplina

tem que ter uma relação com o território, aí todas elas precisam fazer isso obviamente que temos professores tradicionais que têm mais dificuldade e temos aqueles professores que entenderam a proposta e o fazem seguindo aí o projeto político pedagógico, e o terceiro momento é na defesa do TCC então no trabalho de conclusão em que os estudantes escolhem temas relacionadas à vida cotidiana ou a escola ou uma experiência da comunidade enfim, então em qualquer das áreas (Sujeito B 3 [grifo nosso]).

São criadas organizações coletivas, como associações pelos estudantes egressos, inserindo-se na dinâmica da sociedade, também em sindicatos. Alguns egressos passam a ocupar cargos políticos em seus municípios em câmaras de vereadores e prefeituras, também espaços de gestão nas escolas, associações o que permite que estejam trabalhando via organizações coletivas por questões pertinentes à comunidade em que estão inseridos como enfrentamentos a conflitos agrários.

A partir destes destaques, outros que dialogam relatam que aprenderam a fazer análise, a organizar-se para a luta nesse processo educativo estruturado a partir da alternância. Dentre muitos aspectos importantes, a possibilidade de permanecerem morando em sua comunidade reforça a identidade camponesa, o sentimento de pertença, o que contribui para a articulação coletiva em luta pelo território de inserção. Então, o trabalho permeia os TU e TC, conforme fala a seguir,

[...] o trabalho também ele se insere nesse tempo comunidade ...a gente tem sessão orientada na escola e tem sessão orientada na comunidade essa sessão orientada o estudante vai para um roteiro de um inventário, então ele tem que buscar uma pesquisa sobre todas as formas de trabalho existentes na comunidade, na escola e necessariamente se inserir na organização dos eventos escolares, na organização dos eventos comunitários de forma coletiva, então eles levam aprendizagens da auto-organização que eles têm dentro da universidade para a comunidade, de distribuir por setores de trabalho, de organizar, então eles conseguem organizar eventos e seminários se utilizando dessa auto-organização que eles têm dentro da universidade, então o auto serviço que favoreceu a eles a permanência e que dessa aprendizagem do setor de trabalho que é algo que eles já faziam dentro dos movimentos sociais, muitos faziam nos movimentos sociais, nas comunidades, mas assim alguns deles ainda não tinha isso como uma consciência coletiva enquanto auto serviço, de um auto serviço necessário à coletividade, e aí a partir do auto serviço eles fazem a discussão dos vícios organizativos... vão se conscientizando (Sujeito B 5 [grifo nosso]).

O TU foi considerado denso, intenso em termos de conteúdo para os estudantes, também pelo que significa estar longe de casa por períodos longos, alguns sendo pais e mães, a ciranda infantil foi um apoio extraordinário e as organizações em coletivos também muito importantes para a permanência desses estudantes no curso.

De todo modo, não é menos intenso para os docentes e coordenações, principalmente para as primeiras turmas da experiência que seguiu ofertando e hoje está com curso

regulamentado e também para a turma única. Praticamente unanimidade entre os sujeitos entrevistados o quão desafiadoras foram as situações iniciais com relação a hospedagem, distância física da universidade, condições materiais de manter a permanência com o básico como a alimentação, deslocamento, por exemplo.

E, as bolsas PIBID que inicialmente não eram uma por estudante, tornaram necessários muitos ajustes, muito trabalho militante extra, muito recurso doado sem dúvidas, para que realmente fosse garantido que se chegasse ao final do curso com “Nenhum a menos”, lembrando o filme com este título, na busca pela permanência de todos os ingressantes.

Contudo a LEdoC que atualmente está com o curso regulamentado, conquistou muitos avanços, dentre eles uma excelente estrutura para os estudantes no TU. Conseguiram a construção de alojamento, tem uma ciranda infantil, restaurante universitário, biblioteca, quadra de esportes.

Ainda que o arrocho de 2016 a 2022 tenha sido absurdo e dificultado imensamente a viabilidade de funcionamento das universidades públicas brasileiras, esse reflexo do corte de verbas foi ainda mais sentido nesses cursos devido a importância vital de todo e qualquer recurso na viabilidade da Alternância, tanto nos tempos TC quanto TU.

Os elementos destacados das entrevistas trazem três pontos importantes a serem discutidos em sua interseção: Os primeiros: tempo organização, o autosserviço, auto-organização, setores de trabalho, a experiência do trabalho como princípio educativo e o auto serviço trazem a perspectiva organizativa no TU, práticas organizativas existentes nos movimentos sociais camponeses adotadas pela universidade pela compreensão da articulação trabalho e educação.

Havendo uma matriz formativa de origem comprometida com o MHD, e, agora em segundo lugar, trago novos elementos mais pedagógicos que dialogam com os primeiros: a formação transformadora, matriz teórica, formação política, Pedagogia Histórico Crítica, Psicologia Histórico Cultural; categoria trabalho condutora do processo. Em terceiro lugar, os elementos históricos, os pilares e as lutas. O histórico de exploração do trabalho, trabalho alienado desvinculado da realidade, desvinculado do produto final; os pilares do curso: Formação política, consciência de classe; e inserção nas lutas revolucionárias, enfrentamento da questão agrária.

Dessa forma, tecendo a colcha no sentido de tornar perceptível a inter-relação trabalho e educação a partir das entrevistas. A Pedagogia Socialista se faz presente como condutora do processo educativo e algumas das suas categorias, estando de acordo com uma articulação teórico metodológica a partir do método MHD. Numa das falas fica evidente o esforço para que

o método fosse garantido, “a intenção estava dada o quanto de plenitude nós fizemos, isso tenho minhas dúvidas [...] Professores que aprofundam conceitos do ponto de vista da ciência, bem mais enraizado como uma abstração verdadeira e razoável, como diria Marx ” (Sujeito A2).

Ainda referindo-se ao trabalho, outro sujeito traz “eu creio que essa **categoria ela perpassa**, se não está lá no cotidiano na Matemática, mas no conjunto da construção do conhecimento ele está totalmente presente” (Sujeito B 3). Na percepção de outro entrevistado:

[...] no começo integrava bem mais o tempo universidade, eram muitos trabalhos socialmente necessários [...] os meninos organizam as atividades, percebem a gente, organizam o espaço, fazem as articulações, fazem as coisas acontecerem, então enfim, acho que ele está muito presente no TU e no TC, em alguns docentes com intencionalidade bem maior e com outros menos, mas que ele, acho não, ele está bem presente (Sujeito B2).

É perceptível o esforço em abordar o trabalho como princípio educativo na perspectiva da contra-hegemonia. No entanto, estamos inseridos na estrutura hegemônica. Há limites para fazer o real rompimento e há possibilidades na construção de nova sociabilidade.

Quadro 10 - Ideias, palavras-chave, conceitos centrais – Problemas/desafios/ limites

En tre vis ta dos	Conjunto da política educacional neoliberal; destrutiva política que vem através do aparato legal, orçamentário e de gestão; diretrizes e a reforma implementadas desde 2016; bases teóricas hegemônicas na academia, pós-modernas, estruturalistas, teorias pedagógicas construtivistas; Escola Sem Partido; a contratação de professores sem nenhuma experiência ou formação teórico para tratar da educação do campo, na reforma agrária e da agroecologia; trabalho docente complexo; condição concreta dos nossos estudantes completarem o seu ciclo formativo; pandemia de estudantes [...] tiveram que refazer seus vínculos af de trabalho, de moradia etc.; como ter um ciclo dos estudantes [...] de entrada, permanência e formatura; apoio institucional; precarização da universidade, ausência de recursos ou diminuição absurda bruta de recursos, etc.
	Bases teóricas; Ontologia do ser social; Trabalho no sentido ontológico; ser social; sentido ontológico epistemológico; trabalho como princípio educativo; Não foi um curso efetivo; quadro docente; Superar a naturalização das dificuldades para a EdoC; Hospedagem; longe das comunidades; regionalizar os cursos impactos emocionais: mulheres, mães, oprimidas; Não havia profissionais da Psicologia, Assistente Social;
	Nem todos vinculados ao MHD; choque do método pelo vínculo religioso; choque de identidade; Ter mais os MS perpassando o processo; Agroecologia, mais debate; Universidade não acolher a turma como estudantes da universidade; “Nenhum a menos”; origem do território quilombola kalunga, uso de mão de obra escrava para a produção de ouro ali na região do território; convencer os professores, seja convencer os próprios estudantes, para dar um pouco mais de atenção a essa questão;
Potencialidades	
En tre vis ta	Sintonia com a luta mais geral de uma sociedade; sociedade cujo modo de produção e reprodução da vida ultrapasse o modo do capital; acúmulos teóricos que fortalecem a luta pela reforma agrária e a agroecologia; militantes culturais formados com uma consistente base teórica; elevação da consciência de classe; luta de classes no campo; da escola e da comunidade; formação política; projetos coletivos públicos; , laicos, de qualidade socialmente referenciada, inclusiva, democráticas; inserção nos movimentos de luta social do e no campo e da e na cidade; TERRA e ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL; vivenciar essa relação, teoria e prática por meio da alternância; outros cursos em alternância, outras formações em alternância, incidindo em territórios;

dos	dimensão teórico metodológica; projeto histórico; formação de professores; base teórica; Psicologia Histórico Cultural; EdoC; educação da classe trabalhadora; campo e cidade; edital buscou abarcar as diversidades possíveis;
	O próprio curso; Compreender a realidade, o sujeito histórico; Papel da UFBA na vida; Equipe que coordenou; gerou TCC, dissertações e teses; ideias marxistas num ambiente capitalista; grandes pensadores brasileiros; MHD; conhecimento científico; Instituto GEOGRAFAR; Oficina na UFBA para discutir as diretrizes da EdoC de 2002; experiência formativa o que a gente realiza de trabalho na concretude da vida; ação do trabalhar ela é permeada por uma série de temas que estão no nosso cotidiano e que consequentemente estão também aí nos temas, dos processos de formação.; origem do território quilombola kalunga; potencial territorial; extrapola a formação do docente; potencializar os projetos de extensão; discutir o território, discutir cultura, discutir a produção, discutir a organização social a organização da juventude, a educação do campo; LEdoC ela pauta o próprio campus;

Fonte: BIERHALS, P.R. A Centralidade do Trabalho nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoCs. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2023.

Voltar o olhar para os apontamentos dos sujeitos para as potências e problemáticas do curso na implementação do trabalho como princípio educativo é também de algum modo retomar pontos importantes já sinalizados anteriormente na análise, as questões estão correlacionadas e muitos elementos importantes de uma questão acabam sendo reafirmados em outras. Sendo assim, é importante sinalizar alguns apontamentos que estão presentes tanto como potência quanto como problematização.

O método MHD, base teórica, auto serviço, Agroecologia, território. Ao passo que são centrais no curso apresentam-se em ambos os lados da potência e do problema porque há uma estrutura teórico metodológica objetiva, coesa pautada no MHD dá a linha para o curso, mas não garante que esse fio perpassa cada disciplina, por exemplo. Porque ainda tem limites internos com as concepções de alguns docentes dos cursos e, por mais que esteja disponível para aprender, essa aprendizagem não é simples, menos ainda o é colocá-la em movimento na práxis cotidiana.

Dentre outras necessidades percebidas por pesquisadores vinculados às LEdoCs, como Mônica Molina, Roseli Caldart, por exemplo, é necessário formar os formadores. A formação dos professores dos cursos já é uma pauta debatida e trazida à evidência faz um tempo. O Auto serviço, a Agroecologia, o território são discussões que permeiam esse mesmo aspecto, exige uma compreensão por dentro, aprofundada para evitar equívocos e garantir que o trabalho educativo desenvolvido no curso garanta a vertente teórico-metodológica que está na base do curso. Nesse mesmo sentido, o trabalho como princípio educativo está garantindo os princípios educativos da Pedagogia Socialista e não do sistema capitalista.

Ainda que haja muitos desafios, as coexistências trazem a abertura às possibilidades, seria impossível ser diferente, é esse mesmo o movimento. Ainda que no esperar, no sentido freireano de estar em ação é preciso discutir essas questões acerca de compreender a realidade, a atualidade. O cenário político nacional vinha apontando retrocessos se comparado ao período

de crescimento, conquistas de políticas públicas do início dos governos Lula e Dilma. Com o golpe de 2016, a ofensiva neoliberal com a direita à frente do poder executivo do Estado Nacional foi acirrando as condições de vida da classe trabalhadora dia após dia na ferocidade do acúmulo do capital, conforme elenca um dos sujeitos,

Os principais problemas são: (1) o conjunto da política educacional neoliberal A destrutiva política que vem através do aparato legal, orçamentário e de gestão; (2) As diretrizes e a reforma implementadas desde 2016 quando ocorreu o golpe (BNCC, Reforma Ensino Médio, BNC-Formação); (3) as bases teóricas hegemônicas na academia, pós-modernas, estruturalistas, teorias pedagógicas construtivistas; (4) a Escola Sem Partido; (5) a contratação de professores sem nenhuma experiência ou formação teórico para tratar da educação do campo, na reforma agrária e da agroecologia; (6) trabalho docente complexo, difícil, exigente, desvalorizado, não são fornecidas as condições objetivas para tal complexidade (Sujeito A1).

Essa conjuntura política e econômica nacional e internacional afeta diretamente a educação pública brasileira e a sociedade brasileira de modo geral. As universidades foram alvo constante de ataques nestas gestões, o esforço para a sua privatização escancarado com o Future-se foi algo estrondoso. As ameaças, perseguições a reitores, no caso da UFSC acabando em suicídio e atualmente inocentado das acusações a ele imputadas (fake news); as interventórias – nomeações de seis interventores não eleitos, em geral os últimos colocados na lista tríplice, contrário aos resultados de eleições realizadas nas universidades.

Sem recursos nas universidades a permanência dos estudantes ficou comprometida, com a inflação em alta, desemprego assolando a maioria dos trabalhadores, agora a retomada da concentração de renda, o aumento da pobreza entre a classe que trabalha, forja jovens a voltarem para o mercado de trabalho, no sentido de emprego formal para garantirem o seu sustento e muitas vezes da família. Não ao acaso, as preocupações estão em torno dos limites para “ter uma condição concreta dos nossos estudantes completarem o seu ciclo formativo” (Sujeito B1), e acrescenta que devido a pandemia estudantes tiveram

[...] de refazer seus vínculos de trabalho, de moradia etc.[...] como que a gente consegue ter um ciclo dos estudantes [...] de entrada, permanência e formatura [...] com o maior apoio institucional, para que eles consigam, de fato aproveitar essa formação [...] associado a toda essa questão mais ampla da precarização da universidade, etc., ausência de recursos ou diminuição absurda bruta de recursos etc. (Sujeito B1).

Dando sequência, é relevante ponderar a abordagem de outra entrevista, que complementa a discussão anterior, ao trazer que é necessário “superar a naturalização das dificuldades para a EdoC” (Sujeito A3), pois para os sujeitos do campo pode ser um lugar

improvisado, estão acostumados às dificuldades da vida e não é pertinente que seja da mesma qualidade ofertada à burguesia.

Ao fazer uma síntese da análise realizada neste item, é importante retomar apontamentos que apareceram nas entrevistas em relação as questões que abrangem o trabalho no TU e no TC e as principais potências e principais problemáticas do curso no sentido da implementação do trabalho como princípio educativo. Referente ao TU e TC, destaca-se o conhecimento em movimento, estabelecendo uma comunicação e diálogo entre os acúmulos da comunidade e da universidade em que os discentes estão inseridos, passando a estabelecer interlocuções entre seu território e a universidade. Nessa relação, a organização coletiva no território vai sendo fortalecida pelos conhecimentos acessados na universidade. Bem como, desacomoda as estruturas organizativas convencionais da universidade ao levar práticas e conhecimento dos MS camponeses para dentro da universidade.

Outro ponto importante é a matriz formativa estar permeada pelo MHD, tornando um curso perpassado pelas categorias de historicidade, totalidade, contradição, mediação, movimentando o conhecimento dos estudantes em direção à tomada de consciência: da existência da exploração do trabalho, do trabalho alienado, permitindo vivenciar no curso, compreender e estruturar o tempo organização com autosserviço, a auto-organização em setores de trabalho numa aproximação com o trabalho como Princípio Educativo e da Pedagogia Socialista durante o curso. Ainda, entender que a conjuntura política e econômica em que se está inserido reflete na realidade cotidiana, na comunidade e na universidade. Por fim, a importância das bolsas PIBID que foram fundamentais na garantia da permanência, deslocamentos, acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos para exequibilidade do curso.

Com relação as principais potências e problemáticas presentes no curso, aparece o método e a base teórica tanto como potência, quanto como problemática. O MHD estar colocado como método estruturante da LedoC não garante que a coordenação do curso e professores consigam assegurar sua presença na materialidade das aulas porque os professores vêm das mais diversas formações e matrizes teórico-metodológicas, mesmo os que sejam concursados. É difícil compor e manter uma equipe com uma mesma matriz teórico-metodológica dadas as estruturas da universidade. No entanto, os cursos conseguiram estabelecer processos de trocas entre discentes... Quanto a Agroecologia, poderia ter havido maior aprofundamento na discussão da matriz produtiva que contrapõe o agronegócio que cresce estrondosamente no Brasil.

Quanto aos apontamentos relevantes estão: a importância de formar formadores, e superar a naturalização das dificuldades para EdoC. Sendo que, a maioria dos professores

concurados e que trabalham nas LEdoCs cursaram o ES tradicional, sem conhecer as peculiaridades da EdoC e seus princípios. A formação do formador das LEdoCs como base e estrutura do desenvolvimento do trabalho que está imerso na Pedagogia da Alternância, busca superar a organização disciplinar formando por áreas do conhecimento, está comprometida com o trabalho como princípio educativo em suas origens.

Enfim alguns destaques: - exige conhecimentos prévios que não estão disponíveis aleatoriamente em qualquer curso; - quanto a naturalização das dificuldades para a EdoC, de modo geral, tudo que diz respeito a melhorias para a classe trabalhadora que rompa com a hegemonia posta; - é um movimento que está no campo das disputas por recursos públicos; - pela manutenção da ideologia burguesa e sua hegemonia.

A disputa é árdua, comemora-se todo e qualquer avanço em um tempo histórico de correlação de forças acirradas, no entanto, exigir condições estruturais nas universidades, corpo docente que esteja ciente dos princípios da EdoC porque regem o curso, condições de permanência-conclusão do curso, uma vez que os cursos destinados às elites têm recursos abundantes nas universidades; Que se tenha também para as LEdoCs é uma luta permanente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx - As teses sobre Feuerbach

As considerações finais da tese, se mostram como uma conclusão inconclusa. Segue havendo o movimento dialético da pesquisa como o da vida. Considerando a pesquisa conduzida, com base nos estudos realizados por meio de entrevistas e revisão bibliográfica, bem como de conhecimentos empíricos do contexto das LEdoCs. Elas representam uma proposta pedagógica alternativa àquela instituída nas universidades, as quais estão sujeitas às políticas educacionais que, por sua vez, se inserem no contexto da hegemonia do capital sobre o trabalho no campo e na cidade. No entanto, tem muita dificuldade em romper com a subjugação do trabalho ao capital e deslocar-se mais efetivamente para o eixo da emancipação humana.

As experiências das LEdoCs pioneiras têm muitos elementos teóricos, metodológicos, políticos, pedagógicos para serem referência em termos de estruturação do curso, vínculos com a discussão e constituição da base teórico metodológica da EdoC. Não como “modelos” de LEdoCs, principalmente pelo acúmulo, dadas as experiências já desenvolvidas, as avaliações e as discussões constantes do processo educativo em andamento.

As experiências que asseguram a realização do processo formativo nas LEdoCs, entendendo o trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo na perspectiva da contra hegemonia, são pontuais. Um fator relevante é a perspectiva teórico-metodológica que permeou os cursos, sendo fundamental que estivessem presentes na matriz curricular dos cursos – PPP – Projeto Político e Pedagógico e estar suleando o trabalho pedagógico do corpo docente de modo coerente na construção da contra hegemonia que rompe com a subjugação do trabalho ao capital. No entanto, é a prática o critério de verdade. A ação formativa que acontece no trabalho na perspectiva da contra hegemonia. Que há resistência é evidente.

Estamos então, diante de uma experiência que não avança para além de uma reforma do capital? Não parece ser o caso dessas experiências piloto pelo alto nível de domínio teórico-metodológico presente na proposição dos cursos, evidentes na documentação e nas entrevistas realizadas com os diferentes segmentos. Podemos então, pensar em transformações internas,

entendendo as contradições presentes no movimento dialético, a coexistência das relações de trabalho capitalistas e experiências que rompem com essa perspectiva de trabalho explorado em ações práticas no desenrolar dos cursos?

Numa licenciatura que aborda, discute, estuda com profundidade as relações de trabalho no campo, as relações da educação com a comunidade em que esta escola está inserida, estabelecendo via Pedagogia da Alternância um processo educativo em TC e TU, de modo a desvendar a realidade, compreendê-la e organizar-se coletivamente como sujeitos da sua realidade na comunidade... Temos a educação que tem o trabalho como princípio educativo em sua estrutura. No entanto, há limites e chegou-se no grau de aprofundamento e alcance desse processo educativo-formativo, possível naquele momento histórico.

Na sequência, uma aproximação do trabalho como princípio educativo no diálogo com alguns autores. Kuenzer (1989), aborda elementos de uma diretriz mais geral do trabalho como princípio educativo, a partir de diferentes pontos de vista, são eles: - do ponto de vista da estrutura, superação da dualidade estrutural e antidemocrática que separa a escola da cultura da escola do trabalho; - do ponto de vista do conteúdo será politécnico, resgatando a relação entre conhecimento, relações sociais e produção; - do ponto de vista do método será teórico-prático; - do ponto de vista da gestão será democrático; - do ponto de vista das condições físicas será atualizado considerando o momento histórico do desenvolvimento científico e tecnológico, econômico e social, e de acesso à cultura contemporânea.

A educação não é mercadoria, trata-se de contrapor-se a um modelo societário ordenado pelo capital financeiro e pelo mercado, e, de reafirmar que “um outro mundo é possível” (*slogan* do Fórum Social Mundial desde 1998 até hoje - 2023) e uma outra educação é possível. O ser humano e não o mercado é o parâmetro da vida, do desenvolvimento, da economia, da educação e de todas as práticas sociais.

As LEdoCs, as pioneiras em questão, dedicaram-se a estruturar os cursos de modo que a educação e os processos de conhecimento articulassem o processo societário, considerando o ser humano numa perspectiva ontológica, como referência. Uma possível continuidade de pesquisa seria investigar as implicações desta perspectiva junto aos egressos.

Com falas muito enfáticas por onde passa, Acácia Kuenzer trouxe uma abordagem bastante concreta e elucidativa a respeito do trabalho. Segundo ela, o Princípio Educativo do Trabalho no Regime de Acumulação Flexível se pauta na produção puxada pela demanda, no consumo flexível da força de trabalho regulamentado pela flexibilização da CLT e da Lei de Terceirização, e complementado por propostas de legislação que de fato aligeiram e simplificam essa formação.

Na cadeia produtiva de calçado, por exemplo, é necessário qualificar um designer e comprar uma máquina. O que queremos é outro princípio educativo do trabalho, é o mais clássico, que é formar pessoas por propostas de politecnicidade, que significa o domínio intelectual da técnica, articulando teoria e prática, parte e totalidade, disciplina e interdisciplina, sem abrir mão do rigor da área de humanas que é o que dá critérios de análises, sem abrir mão das áreas tecnológicas, das exatas e da natureza para entender os princípios que regem o mundo das relações sociais e da produção, e assim, tenha uma inserção menos subordinada [...] (Kuenzer, 2023) ⁵⁰.

Na perspectiva capitalista, nesse momento, tem sido denominado por Ricardo Antunes como a indústria 4.0 e 5.0 e a IA – Inteligência Artificial vieram para ficar. Quando olhamos para o mundo do trabalho a partir da educação e Acácia Kuenzer, nos auxilia nessa leitura, temos um projeto educativo, formativo a partir da demanda do mundo do trabalho. Leher também é apoio nessa leitura. Afinal, a universidade está pautada em que princípios aos formar os profissionais que estão imersos no mundo do trabalho? Há que se pensar se esse estudante está recebendo uma educação libertadora, questionadora, crítica que lhe permita compreender em que relações socioeconômicas está inserido, ou se, está sendo treinado para dominar as competências e habilidades da indústria 4.0, 5.0 (no nível mais elevado de acesso à classe média alta, a “nata” da classe trabalhadora) porque aos mais escoriados serve uma formação precária para termos os profissionais, mão de obra barata, e que, ainda faça o trabalho braçal, referente, absurdamente, a indústria 1.0.

Atualmente, o momento exige muita cautela ao voltarmos o olhar para a conjuntura em que, há um avanço em nível global da extrema direita no poder, fazendo promessas de melhorias na qualidade de vida da população. Obviamente são inexistentes pelo projeto político, social, econômico que estrutura seu projeto e o seu fazer. Mesmo representantes do campo democrático e da esquerda, incorrem na esperança da superação da exploração via pequenas reformas que levem a avanços ao ponto de superarmos esse modo de produção. Como dizem os jovens ‘SQN’ (só que não)! Por mais assustador que pareça é importante aprofundar a leitura do contexto em sua totalidade e historicidade e fortalecer estratégias de superação do modo de produção capitalista, encontrar as mediações possíveis mesmo dentro das contradições. Mézáros (2008) traz com objetividade a necessidade de rompimento com o olhar e o agir ingênuos e reformistas que jamais levarão a outra sociabilidade, pois “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*”. E, na continuidade do texto, correlaciona à educação ao dizer que “limitar

⁵⁰ Palestra com a Prof^a Acácia Kuenzer, intitulada "Princípios da Pedagogia do Trabalho" durante a Semana Pedagógica Integrada do Instituto Federal de Rondônia, em 1 de fev. de 2023. Disponível em: <https://youtu.be/3GxMpsUdPr4>

uma mudança educacional radical às margens corretivas, interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social” (p. 27).

As LEdoCs aqui analisadas demonstram clareza do processo, principalmente por parte do grupo que esteve presente na estruturação do curso. Sabemos que a educação pode ser subordinada aos interesses capitalistas, no entanto, é necessária uma educação que supere essas limitações, promovendo uma formação emancipadora. Ainda com Mészáros é possível uma leitura a partir das mediações de primeira e segunda ordem que influenciam a educação e a formação dos sujeitos. As de primeira ordem dizem respeito à materialização da dominação econômica que se camufla aos trabalhadores, a exemplo do trabalho assalariado e da mais valia não reconhecida. Já as de segunda ordem envolvem as estruturas econômicas, sociais e o Estado como se fossem elementos harmônicos e naturalizados e não manifestações do capital.

A partir de Mészáros, é possível reafirmar a centralidade da categoria trabalho, enquanto mediação de segunda ordem, devido ao sistema do capital segurar-se fortemente no trabalho subordinado ao capital. O alcance da consciência de classe pela classe trabalhadora, o estabelecimento de relações de trabalho fora da exploração de uns poucos sobre outros tantos balançam as estruturas hegemônicas do capitalismo. Na sequência, ainda o mesmo autor, aponta que “*a alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados” (Mészáros, p. 72).

Assim, também faz parte desse processo que os indivíduos sociais escolham valores de acordo com suas necessidades, sem haver imposição. No entanto, “nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação mais concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital” (*Idem*, p. 73). Sendo que, seria uma contradição, em termos, buscar margens de reforma sistêmica na estrutura do sistema do capital. Dessa forma, o rompimento com a lógica do capital é necessário se pretendemos criar uma alternativa educacional significativamente diferente.

[...] A gente vai salvá-los? Não! Não sejamos ingênuos. Não é pela educação que a gente vai resolver o problema da inserção desqualificada. Ajudá-los a prepararem-se para que se organizem. Essa é nossa grande responsabilidade. Não deixar nos abater pelo pessimismo. Estamos à beira do Bournout (que é a crise da desistência). É ser responsável, a gente pode despirar. Que saibam o que estão fazendo, que se organizem, lutem! Porque sem luta não há mudança. Não vamos resolver o mundo pela educação, mas podemos despirar (Kuenzer, 2023)⁵¹.

⁵¹ Disponível em: <https://youtu.be/3GxMpsUdPr4>

É evidente que a educação sozinha não transforma o mundo, tampouco poderá haver mudanças sem ela, como já nos dizia Paulo Freire. Então, a questão que está diante de nós é por onde abrir caminhos? Ainda que, a tomada de consciência aconteça individualmente por ser um processo interno de cada sujeito, a transformação que nos leva para além do modo de produção capitalista, não acontece de forma isolada. É fundamental que haja organização coletiva. Leher, traz como perspectiva a organização de maneira que possibilite práticas unitárias, robustas, em estruturas políticas coletivizadas, reconhecidas como legítimas em espaços horizontalizados, orgânicos de sujeitos em luta segundo as forças em presença.

A Pedagogia da Alternância nas LEdoCs, com aulas que acontecem no TU e TC, provocando o movimento constante de diálogo entre a realidade social, econômica, ambiental em que se está inserido, estão permeados da organização de coletivos das comunidades dos estudantes, ainda que em maior ou menor grau, os movimentos sociais estão presentes e o conhecimento historicamente sistematizado. Sem organização coletiva fica inviável disputar o poder na correlação de forças que está posta.

Outro ponto fundamental está no quanto está explícito no horizonte, o projeto de sociedade em que se está trabalhando, lutando para construir. “O desafio é, pois, avançar na radicalidade teórica da ontologia e epistemologia materialista para aguçarmos o olhar e perceber em que momento se expressa esta luta e as formas concretas de sua ampliação [...] o socialismo é a “doutrina triunfante” (Frigotto, 2017, p. 230). Ter no horizonte o socialismo, uma nova construção a partir da realidade atual, requer a Pedagogia Socialista presente na educação, uma matriz produtiva coerente no campo, a agroecologia, bem como, o ecosocialismo.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação - UFPel, Pelotas, v. 29, p. 45 - 72, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1780/1658>. Acesso em 24 maio 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?!**: ensaio sobre metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo-SP: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo-SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. -1 ed.. – São Paulo: Boitempo, 2022.
- BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às margens e tramas do caminhar. Brasília, 2012. p. 351.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. As Dimensões Epistêmico-Políticas da Educação do Campo em Perspectiva Latino-Americana. **Ver. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, p. 143 – 169, jul./dez. 2014.
- BIERHALS, Patricia Rutz; CONTE, Isaura Isabel; CINELLI, Catiane. Educação do Campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2018.
- BOGO, Ademar. **Organização Política e Política de Quadros**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 224p.
- BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. *In*: GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor Ltda. Edição digital: abril 2013
- BRASIL. **Dados do Censo Agropecuário**, 2017.
- BRASIL. **Dados do Censo Superior**, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo**: Notas Para Uma Análise De Percurso. Revista: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, 2012, p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Licenciaturas em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Coleção Caminhos da Educação do Campo 5.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, Luís Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CUNHA, Maria Bernardete de Melo; SILVA, José Luís de Paula Barros. Complexos Temáticos na Formação de Professores do Campo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 171-188, jul./set. 2016.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia, Regina. Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora? A Perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 299-322, jul./dez.2014.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Fernandes Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. [et al]; org. Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado**: quatro ensaios sobre o “poderinstitucional”. São Paulo, HUCITEC, 1977.

FERRARO, Alceu. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Rev. Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, p. 168-194, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 70-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e a Construção Social do Conhecimento. **Seminário Estadual de Educação Popular**. Porto Alegre/RS. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capital**. – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais do Campo**. 2ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1990.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n. 04, p. 147 – 174, out./dez. 2016.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1986.

KRUPSKAYA, N. **A construção da Pedagogia Socialista**. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneide. Educação e Trabalho: a construção de saberes contemporâneos. **Seminário Estadual de Educação Popular**. Porto Alegre/RS. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 1989.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria. **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. v. 01. 304p.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Nova Cultural, (1899) 1985.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTT, Vânia. Educação e mercantilização em meio a tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v.9, n.1. p. 14-24, 2017.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n. 29, jan./abr. 2019.

LEHER, Roberto. **Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo Bolsonaro**. – São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 110 p

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. **Desafios presentes na universidade: do espelho do passado à alternativa para o futuro**. Tese. Porto Alegre: PUCRS/FACED, 1996.

MACHADO, Catarina Dos Santos. **Formação de Educadores e a Construção Da Escola Do Campo: Um Estudo Sobre a Prática Educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO**. Brasília. 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP, Ed. Alínea 2007.

MARINI, Ruy Mauro. SPELLER, Paulo. A Universidade brasileira. **Revista Educación Superior**, nº 22, México, Abril-Junho, 1977.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5.ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. O Contexto da “Reforma Agrária Bloqueada”. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas, UFPEL, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, Brasil, Ed. Vozes, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**; organização e introdução Osvaldo Coggiola; [tradução do Manifesto Álvaro Pina e Ivana Jinkings]. – 1. Ed. Revista – São Paulo : Boitempo, 2010 a.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política : livro I: o processo de produção do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. O Capital – Crítica da Economia Política, v.1, livro primeiro, p. 149-163. São Paulo: Abril, 1983. (N.E.). *In*: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARX, Karl. **O Capital Livro I Capítulo VI Inédito.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. *In*. FERNANDES; Florestan (org.). Marx –Engels (História). 3.ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-164.

MENDRAS, Henri. **La fin des paysans: suivi d'une réflexion sur la fin des paysans vingt ans après.** Paris: Actes Sud, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul./set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **R. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-254, jul/dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs). **Licenciaturas em educação do campo: Registros e Reflexões a partir das experiências Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 5).

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil; n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições Sobre o Capítulo VI (Inédito) de Marx.** São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas LTDA, 1981.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PALUDO, Conceição; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Reflexões Sobre os Movimentos Sociais Latino-americanos e a Educação Escolar. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Campus Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 15, nº I, p. 63-81, 1º sem. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAMOS, Linnesh Rossy Da Silva. **A Pesquisa Didática na Experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFBA: Contribuição à Formação Científica de Professores**. Salvador: UFBA, 2013.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.17, n. 3, p. 787-824, nov.2012.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. Fatores Atuantes na Evolução do Sistema Educacional Brasileiro. In: **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, 20ª Edição, p. 45-45.

ROSSATO, Ermelio. **Modelos da universidade brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

ROSSATO, Ermelio. **Universidade: nove séculos de história**. 2 ed. Rev. E ampl. Passo Fundo: UPF, 2005. 264p.

SANTOS, Ademir Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas Curriculares para a Educação no Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa**. Salvador-BA. 2015. 252 f.

SILVA, Julio Cezar Pereira da. **A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Brasília. 2013. 86 f

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de la educación**. México. Grujaldo, 1965. Cap. IX – El significado de Marx y Engels para la historia de la pedagogía, p. 301-333.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

TOMASINO, Humberto. **Atualidade da Questão Agrária: Desafios para a educação dos trabalhadores do campo**. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPEL, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. - 18. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Rev. Trabalho Necessário**, v. 1, n. 1, 2003.

VENDRAMINI, Célia. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Matrizes formativas e organização pedagógica: Contradições na transição da escola rural para escola do campo**. Brasília: UnB, 2016. p. 130.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BRASIL. Constituição (1920). **Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Decreto Nº 14.343, de 7 de Setembro de 1920. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 10 set. 1920. Seção 1, p. 15115. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 01 out. 2023.

CALVANCANTI, Fernanda. **Os inapostáveis: o limbo da previdência brasileira**. o limbo da Previdência brasileira. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/politica/1557424323_548185.html. Acesso em: 19 jun. 2019.

FERREIRA, Paula. **No Brasil, 40% da população acima de 25 anos não têm nem ensino fundamental**: ibge divulgou nesta quarta os dados da pnad contínua para a educação. IBGE divulgou nesta quarta os dados da Pnad Contínua para a educação. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental-23745880>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TAJRA, Alex. Governo libera 51 agrotóxicos e totaliza 290 substâncias autorizadas no ano. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/22/governo-libera-mais-51-tipos-de-agrotoxicos-totalizando-290-no-ano.htm>. Acesso em: 09 jun. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões iniciais para coordenações

1 – Como aconteceu a construção do curso na universidade? Está vinculado à qual área?

- Como foi o processo de elaboração do projeto político pedagógico?

- O curso ainda existe?

- Está em qual edição?

- Foi institucionalizado ou ainda está presente como Programa?

2 – O curso aconteceu e/ou acontece em regime de Alternância?

3 – Há infraestrutura disponível para receber educandas(os) no TU? Teve desde o início ou houveram mudanças no decorrer da abertura de novas turmas? Se sim, por quê?

4 – As estratégias de seleção diferenciadas para as LEdoCs foram mantidas? Por quê?

5 – O protagonismo dos Movimentos Sociais aconteceu desde o início da oferta do curso? Mudou no decorrer de novas edições?

6 – A vinculação dos cursos com as escolas do campo foi efetivada?

- Qual foi e é o público do campo que mais se fez presente no curso: indígenas, quilombolas, assentados,

- Quantos estudantes foram formados no período de existência do curso?

- No processo, houve muitas desistências?

Questões para todos os segmentos

1 - De que modo a LEdoC analisa ou aborda, no curso, as relações de trabalho existentes no campo: historicamente e a atualidade dessas relações?

2 – O trabalho integra o currículo da LEdoC em alguma disciplina específica ou faz parte da totalidade do currículo? Como, concretamente, se apresenta no processo educativo?

3 – De que modo o trabalho integra o TU e o TC?

4 – Já teve ou tem algum projeto de extensão ou de pesquisa que tenha como centralidade o debate do trabalho desenvolvido via LEdoC?

5 – De que modo a agroecologia é abordada, discutida, trabalhada no curso?

6 – Como foi e como tem sido a articulação do curso com os MS do campo e comunidades? Quais?

7 – Qual é a perspectiva de trabalho para as turmas formadas?

8 – De que modo a crise do capital tem afetado a formação na LEdoC?

9 - Quais as principais potências do curso e as principais problemáticas no sentido da implementação do trabalho como princípio educativo (visto ser uma das matrizes da Educação do Campo)?