



EDITORIAL

EM DEFESA DA HUMANIDADE! QUEREMOS VIVER!

QUE VENHA 2020

*O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
não se diga que é parte, sendo todo.*

(Trecho do Poema "O todo sem a parte não é todo" publicado em Gregório de Mattos, Crônica do viver baiano seiscentista (Rio de Janeiro, Record, 2010, 2V.)

Em sua obra **"Circuito Fechado"**, Florestan Fernandes (São Paulo, Husitec, 1976), destina o 3º capítulo, páginas 99 a 141, para tratar de uma questão que está novamente colocada na pauta do dia, a saber: "A ditadura Militar e os Papeis Políticos dos Intelectuais na América Latina". Após caracterizar a natureza sociológica do processo de tratar das relações Estado e Sociedade, dos usos e limites do "Poder Militar" Florestan Fernandes conclui que a tirania das classes dominantes, exploradoras, estabelecem relações estruturais e dinâmicas entre regimes autoritários e os intelectuais. Um complexo padrão de super exploração e conservadorismo paira nas relações de trabalho dos intelectuais. Para fazer funcionar este complexo é necessário o domínio das instituições, em especial educacionais, científicas e tecnológicas, sob o comando do capital, dos conservadores, dos fundamentalistas, dos rentistas, dos parasitas, ou seja, da classe dominante. O Período que estamos atravessando, de ataques a educação, ciência, tecnologia, as universidades públicas, as instituições de incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico, período de contrarrevolução, de busca de recomposição da hegemonia capitalista, com suas medidas fundomonetaristas de ajustes estruturais (MONTORO, X. A. *Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI*. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014), com sua política ultra neoliberal, seu Estado de Exceção enquanto forma jurídica do neoliberalismo (VALIM, Rafael. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017), pode ser caracterizado como de degeneração e destruição das instituições sob esta perversa ordem do capital, em sua fase superior, a imperialista (LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007). Guerras, exploração e repressão abundam sobre os continentes. Esta foi a conclusão do Comitê Internacional de Ligação e Intercâmbio. Sua **Declaração do 2º Encontro do Comitê Internacional** que se reuniu em Paris, no período de 28 a 30 novembro de 2019, denuncia as consequências destruidoras da decomposição gerada pelo capital financeiro e pelos governos a seu serviço. A crise provoca, denuncia o Comitê internacional, numa escala mundial, dezenas de milhões de supressão de empregos, a miséria, a precariedade, a fome, a situação em que vivem mulheres e os jovens, a guerra, assim como destruição, sem precedentes do meio ambiente. Os povos querem viver! Proclama a Declaração. E para isto, os povos estão reagindo. Isto está visto desde a Argélia, na África, a França, na Europa, até as manifestações na América Latina, no Chile, Colômbia, Equador, Bolívia e, inclusive, apesar das dificuldades, nas manifestações que ocorreram em 2019 no Brasil. Para manter esta ordem capitalista destrutiva, são necessários os próprios intelectuais, obscurantistas, a-científicos, acrílicos e a-históricos, subservientes e antirrevolucionários. A ordem hegemônica vigente, a ordem do capital imperialista, exige o apoio de intelectuais à contrarrevolução. Florestan Fernandes (p. 131) vai nos chamar atenção, que uma das características básicas da ditadura e da tirania de classe é a "supressão, inibição, ou controle legal e policial de todas as garantias e liberdades que são "normais" em uma sociedade competitiva e eram consideradas "essenciais" pelos setores dominantes das classes alta e média..." Esse endurecimento, segundo Florestan (p. 131), são impostos como um mecanismo para impedir o uso das garantias e liberdades preexistentes em termos dos interesses e orientações de valor de outras classes, especialmente para evitar mudanças estruturais e reformas democráticas reclamadas pelos

setores “radicais” das classes média e baixa urbanas e rurais”. A função disto é instituir as condições sociais, culturais e políticas para a dominação de classe, das elites no poder.

Cientes deste processo histórico, muito bem explicado por Florestan Fernandes apresentamos o **Boletim Número VII** do GEPEC FAGED UFBA. Nele vamos encontrar desde a entrevista esclarecedora do professor Luiz Carlos de Freitas sobre o encarceramento da escola, passando pelas denúncias das medidas do Governo Bolsonaro que visam sujeitar as instituições educacionais, científicas e tecnológicas ao plano devastador de entrega de direitos, democracia, soberania e riquezas nacionais para a rapinagem dos parasitas internacionais e nacionais, até a demonstração das resistências ativas, em curso, visíveis nas ações, atos, produções materiais e intelectuais dos que bravamente resistem e se identificam com a revolução que há de superar o modo de produção da vida capitalista. Somos “rebeldes responsáveis”, como designa Florestan Fernandes, que estamos buscando nos unir à maioria silenciosa dos pobres e oprimidos, para a construção do novo tipo de sociedade.

Uma montanha que devemos conquistar. Como diz István Mészáros em sua obra **“A Montanha que devemos conquistar: Reflexões acerca do Estado”** (São Paulo: Boitempo, 2015), esta é uma difícil questão, também para nós. Assim como Mészáros, também nos perguntamos: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, destrutiva, parasitária, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esta travessia para conquistar a montanha passa pela consideração de termos acumulado na bagagem os princípios da economia socialista, para além do capital. Este simples Boletim, em seu número VII, leva em seu alforje esta esperança e se compromete com a classe trabalhadora, sua situação e com todos e todas que a compõe, homens, mulheres, crianças, idosos, jovens, adultos, negros, pardos, brancos, amarelos, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, LGBT+, deficientes, imigrantes, migrantes, que vivem nos seus territórios tradicionais, ou não, nas cidades, nas águas, nas florestas e nos campos. Haveremos, sim, de “conquistar a montanha”. **Que venha 2020** com suas contradições. Estamos armados de coragem para recebê-lo e continuar defendendo a humanidade.

Celi Nelza Zülke Taffarel
Conselho Editorial

SUMÁRIO

I. ENTREVISTANDO LUIZ CARLOS DE FREITAS Por: GEPEC	04
II. DESPEJOS, ASSASSINATOS E REFORMA AGRÁRIA PARALISADA MARCAM PRIMEIRO ANO DO GOVERNO BOLSONARO Por: Cristiane Passos	07
III. MP 910: A GRILAGEM DE TERRAS É ILIMITADA E INCENTIVA O DESMATAMENTO Por: Sérgio Sauer, Professor na Faculdade UnB Planaltina (FUP), Universidade de Brasília (UnB); Nilton L. G. Tubino, Assessor parlamentar do Deputado Federal Patrus Ananias (PT/MG); Acácio Z. Leite, Doutorando em Desenvolvimento Sustentável (CDS), Universidade de Brasília (UnB); Gabriel C. Carrero, Pesquisador Sênior Associado do Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (IDESAM), doutorando em Geografia pela Universidade da Flórida	09
IV. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO TRABALHO EDUCATIVO DESENVOLVIDO PELOS GRUPOS LEPEL/FACED/UFBA e GEPEC/FACED/UFBA Por: Celi Nelza Zulke Taffarel; Claudio de Lira Santos Júnior; Elisete Santos; Erica Cordeiro de Sousa; Márcia Luzia Cardoso Neves; Marize Carvalho; Raphael dos Santos; Selidvalva Gonçalves Queiroz ; Sicleide Gonçalves Queiroz	13
V. AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: FORTALECENDO A RESISTÊNCIA ATIVA! Por: Roseli Salete Caldart	22
VI. BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): OCULTAR, SILENCIAR, INVERTER PARA O CAPITAL DOMINAR. Por: Celi Nelza Zulke Taffarel	25
VII. DEZ POLÍTICAS QUE APROFUNDARAM CRISE NO BRASIL EM 300 DIAS DE GOVERNO BOLSONARO Por: Lu Sudré	28
VIII. NOTÍCIAS	31
UFBA CERTIFICA MAIS DE 100 PROFESSORES EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO	32
SANIDADE MENTAL DE PMS É QUESTIONADA	32
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DOSSIE TEMÁTICO ANPED 40 ANOS	32
ANFOPE LANÇA A REVISTA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO	33
EM PAUTA, A DEFESA DE TODOS OS DIREITOS	33
ANFOPE LANÇA O BOLETIM N.4 - ANO 2019	34
LANÇAMENTO DO LIVRO “OLHARES NEGROS, NEGROS OLHARES: LIDERANÇAS DA FRENTE NEGRA PERNAMBUCANA: DÉCADA 1930”	35
NOTÍCIAS DA REFORMA DA PREVIDÊNCIA NO ESTADO	35
IX. DOSSIÊS	35
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por: GEPEC	35
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA INSTITUTOS E UNIVERSIDADES EMPREENDEDORAS E INOVADORAS (FUTURE-SE). Por: Celi Nelza Zulke Taffarel e Erica Cordeiro Cruz Sousa	35
X. MANIFESTOS	37
XII SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO XL ENCONTRO NACIONAL, FORUMDIR I SEMINÁRIO NACIONAL FORPARFOR E FORPIBID-RP – carta a Salvador	38
CARTA DO VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA	40
CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
NOTA DE SOLIDARIEDADE AO MST	40
CONFIRA NOTA DE REPÚDIO CONTRA O MANDATO QUE PREJUDICA 80 FAMÍLIAS EM RORAIMA	41
SAUDAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA JORNADA PEDAGÓGICA PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO Por: Celi Taffarel/URBA	41
NOTA DE SOLIDARIEDADE AO FALECIMENTO DO PROFESSOR CARLOS ROBERTO COLAVOLPE	43
XI. VESTIBULAR EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	44
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	44
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	45
XII. GARIMPANDO BOLETINS VIRTUAIS	45
XIII. AGENDA: EVENTOS CIENTÍFICOS	46
XIV. INFORMAÇÕES EDITORIAIS - BOLETIM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO – GEPEC	47

ENTREVISTANDO

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Luiz Carlos de Freitas, professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em entrevista exclusiva ao Boletim GEPEC/FACED/UFBA, fala sobre o encarceramento das escolas públicas.



GEPEC: O que caracteriza esta nova geocultura e qual a função social da escola neste contexto?

Luiz Carlos: Estamos em um momento em que vários países estão vivenciando um aumento de posições que têm sido caracterizadas como de extrema-direita. Na verdade, penso que estamos assistindo um retorno às teses de um liberalismo clássico radical que se opõe ao liberalismo centrista, para citar a expressão de I. Wallerstein.

O liberalismo centrista emergiu hegemônico no século 19 e afastou durante o século 20, pelo menos até 1970, este radicalismo liberal. O centrismo liberal propunha combinar o livre mercado com alguma regulação deste, bem como pautar-se em um contrato social que incluía alguns direitos políticos e sociais. Tais direitos deveriam permitir equalizar as condições de participação dos indivíduos na sociedade, a partir da noção de “cidadão de direitos” integrante da arena política.

O radicalismo liberal, acuado pela crise do capitalismo, quer redefinir este contrato social e se apropria da tríade liberal “vida, liberdade e propriedade” em duas versões pelo menos: a do “neoliberalismo” e a do “anarco-capitalismo”.

Nesta versão, vida é o futuro, liberdade é o presente e propriedade é o que o indivíduo consegue acumular fazendo uso de sua liberdade durante a vida. A forma de pensar a sociedade se dá a partir do indivíduo inserido no livre-mercado fazendo escolhas em um ambiente concorrencial – portanto, acirra o individualismo. O êxito deste indivíduo depende de que ele faça escolhas corretas pelas quais deve se responsabilizar – sem depender do Estado para equalizar as condições de sua participação social. Seja no êxito, seja no fracasso, o indivíduo não deveria culpar o Estado, diz Bastiat, em meados do século 19.

A inclusão está pensada a partir da sua participação no próprio livre-mercado e não a partir de políticas sociais do Estado que equalizem, no ponto de partida, a atuação dos indivíduos. Os que se incluem em algum ponto do mercado o fazem por méritos próprios e por isso, acessam direitos; os que ficam de fora do mercado não têm direitos e também não podem reivindicá-los por lhes faltar mérito.

“Desigualdades sociais” passam a ser justificadas ou vistas como simples “desigualdades de mérito” – criando-se uma meritocracia, ou seja, uma “hierarquia social” supostamente baseada no mérito obtido. O ingrediente básico deste processo, em uma sociedade altamente tecnológica, é o acúmulo de “capital cultural” no sistema educacional – para usar a expressão de Bourdieu.

Nesta compreensão, a educação e a escola devem estar centradas em processos que familiarizem os estudantes com a concorrência e com a vivência da meritocracia, processos que são decididos pela posse cada vez mais exigente de “capital cultural”, demonstrada em “testes e exames”.

Considerando que o liberalismo radical já era postulado em meados do século 19, esta propositura não tem nada de novo, a não ser sua aclimação na política contemporânea, dentro do espectro político da direita, tomando várias conotações. Uma delas é a articulação dos liberais radicais com o populismo-eleitoral dos conservadores, forçando a retomada de uma espécie de “conservadorismo-liberal”, por mais contraditório que possa parecer.

Esta aliança faz com que o processo educativo seja pensado a partir destas duas filosofias sociais. Pelo lado neoliberal, a partir da meritocracia excludente e individualista e, pelo lado conservador, a partir da militarização da escola, endurecimento das regras disciplinares e escola sem partido. Como diz Paulo Guedes: os conservadores colocam ordem e os neoliberais colocam o progresso. A escola está cercada – tanto quanto a democracia liberal.

GEPEC: Que medidas estão sendo adotadas para o cerco da escola?

Luiz Carlos: Pelo lado neoliberal, são articuladas as bases nacionais comuns curriculares que definem conteúdos e habilidades básicas, regadas a avaliação censitária dos estudantes, escolas e professores numa tentativa de “alinhar” o que se faz na escola ao que se especifica nas bases (seja em relação ao conteúdo ensinado, seja em relação à formação do próprio professor). O alinhamento segue pela via da produção dos materiais didáticos, incluída aí as plataformas de aprendizagem on line e se completa com a privatização da educação (terceirização e vouchers) colocando a escola nas mãos de “empresários confiáveis” para implementar o projeto neoliberal de reconversão da escola em uma organização empresarial, cuja lógica é a da concorrência e do mérito. Esta visão é oriunda da própria concepção de sociedade neoliberal. Daí que ela aprisione a democracia liberal representativa através das reformas econômicas e políticas, necessitando igualmente aprisionar a própria escola pela reforma empresarial da educação. É na escola que se forma a juventude.

Os liberais centristas brasileiros copiaram estas receitas educacionais de países que já estavam vivendo sob o neoliberalismo, com a ilusão de que seriam úteis a seus propósitos includentes. Com isso, abriram caminho para a destruição da escola pública de gestão pública.

GEPEC: Quais os nexos e relações entre BNCC, reforma do ensino médio e a política nacional de formação de professores em curso no Brasil?

Luiz Carlos: Em parte esta questão já foi respondida acima. Mas cabe acrescentar algumas palavras sobre a questão da reforma do ensino médio. A característica marcante desta é a sua dualidade: itinerário profissionalizante versus itinerários acadêmicos. O primeiro prepara para o trabalho profissional e induz terminalidade dos estudos; os demais preparam para a continuidade dos estudos em outros níveis. Aqui já há um aprofundamento de trilhas de progressão separadas dentro do sistema. Se na educação fundamental se fala de uma base nacional que deve ser dominada por todos os que conseguem entrar e permanecer na escola, na educação média a base é diversificada e aponta para trajetórias de aquisição de “capital cultural” diferenciadas.

É importante lembrar, aqui, que a disputa meritocrática introduzida pelas políticas neoliberais se faz pela posse de “capital cultural” demonstrada em testes e exames, em um ambiente concorrencial que se complexifica à medida que o estudante vai galgando posições no sistema educacional.

Morkovits, em um excelente livro chamado “A armadilha da meritocracia”, descreve como esta disputa ocorre, envolvendo o acesso às melhores escolas desde a infância até as melhores universidades, em uma trilha de progressão em que poucos podem permanecer e financiar.

Em um quadro de crise do capitalismo em que a introdução de tecnologia no processo produtivo exige alta preparação e, ao mesmo tempo, diminui os postos de trabalho de melhor remuneração pela constante precarização do trabalho, as elites estão valendo-se dos processos meritocráticos para criar barreiras destinadas a diminuir o número de pessoas que possam caminhar em direção a estes novos postos.

Neste quadro, faz sentido que a reforma do ensino médio comece, mesmo antes do ensino superior, a eliminar possíveis concorrentes – desviando uma parte dos estudantes para o ensino profissionalizante já em nível médio – mesmo que se saiba que muitos destes postos estão fadados a serem extintos pela introdução de novas tecnologias.

Assim, ao mesmo tempo em que abastece uma demanda local ainda existente por profissionais de nível médio, reserva os postos mais rentáveis para uma elite que começa a se descolar dos demais ainda no ensino médio.

GEPEC: Em que medida as reformas educacionais em curso impactam a escola no campo?

Luiz Carlos: Para o capital, o campo deve ser uma continuidade da cidade. Para ele, lá não existe cultura. Só atraso. É assim que visualizam os povos do campo. Como M. Arroyo já examinou, o projeto de humanização do capital não considera os diferentes – apenas os iguais. E, portanto, para ser incluído, o campo tem que virar cidade e o camponês tem que se tornar igual ao urbano. Seguindo esta concepção, a base nacional curricular deve ser a mesma para a cidade e para o campo – a despeito da diversidade cultural e situacional.

Nestas últimas décadas, graças aos movimentos do campo, foram desenvolvidas belíssimas experiências de constituição de uma escola realmente “do campo” e não “para o campo”. Uma escola ligada à cultura e à realidade do campo (mas não isolacionista). Uma escola que fala das lutas e conquistas dos povos do campo e que considera tanto o conhecimento científico como o conhecimento produzido e acumulado por estes povos.

Estas experiências estão todas ameaçadas pelo aprisionamento da escola que está posto nas bases nacionais, entre outras medidas, em desenvolvimento pelas políticas neoliberais e conservadoras. A própria escola do campo está ameaçada na sua existência, pois corre o risco de ser sistematicamente fechada ou terceirizada.

GEPEC: Qual a contribuição das escolas em áreas de reforma agrária do MST para resistir à destrutiva política do atual governo obscurantista, neoliberal proto fascista, militarista e de extrema direita?

Luiz Carlos: As escolas do campo têm, graças aos movimentos sociais do campo, muito a ensinar na luta que as escolas das cidades devem empreender. Há muito que as escolas do campo desenvolveram formas curriculares que combinam o acesso ao conhecimento com formas mais avançadas da escola organizar o seu trabalho. Se o primeiro, o conhecimento, é fundamental, o segundo, a organização do trabalho pedagógico, é igualmente fundamental para a vivência de processos democráticos e coletivos – principalmente em um momento em que a democracia liberal está sendo agredida.

A inserção da escola em um ambiente concorrencial e meritocrático, entre outros problemas, fragmenta o coletivo de estudantes e os transforma em concorrentes uns dos outros, rompendo os laços de solidariedade. Neste sentido, prepara para uma sociedade com características proto-fascistas, pois os estudantes olham para seus colegas como concorrentes a serem eliminados e não mais como coparticipantes de um coletivo solidário.

O contrário da disputa meritocrática individualista e excludente é o trabalho coletivo solidário visando a auto-organização dos estudantes no coletivo, sua participação crítica, sua vinculação com a vida. Tudo isso não descarta o conhecimento, mas não se

obtem apenas com o acesso a ele. O domínio do conhecimento tem que estar inserido em uma forma democrática de organização da escola, pois o que está em jogo é exatamente afirmar a democracia, com vistas a ampliá-la.

GEPEC: Em setembro de 1987, em um texto clássico, de sua autoria, publicado no periódico educação e sociedade n. 27, ano IX, o senhor escreveu sobre projeto histórico, ciência pedagógica e didática. Decorridos 32 anos o que tem a nos dizer sobre projeto histórico como horizonte teleológico para a educação pública, laica, democrática, inclusiva, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada?

Luiz Carlos: Foi nestes 32 anos que a crise do capitalismo se estabeleceu de forma sistêmica e agravou-se. Isso certamente impõe ajustes na luta. Emergiram como “solução” para a crise as reformas neoliberais que fracassaram seguidamente nos países que as receberam.

Estamos assistindo a desintegração do liberalismo, que se expressa politicamente através da democracia liberal representativa. Tal desintegração, por sua vez, é consequência de uma crise estrutural do sistema histórico capitalista – como tem apontado I. Wallerstein e I. Mezsaros.

Esta situação é nova e representa um desafio enorme para as forças progressistas, pois as soluções socialdemocratas e centristas já não são compatíveis com as necessidades de sobrevivência do capital. Daí seu radicalismo virulento que se manifesta no neoliberalismo associado ao populismo reacionário em várias partes do mundo, gerando, igualmente, reações e contestações. A questão é como coordenar estas contestações em um movimento de escala e fazer delas ponto de apoio para a discussão de uma nova ordem social pós-capitalista.

O centrismo foi comprometido pela crise sistêmica do capitalismo, após 200 anos em que serviu como válvula de escape para as contradições deste. Não resolveu os problemas da elite, desagradou a classe média e promoveu um nível de desenvolvimento para os trabalhadores que deixa muito a desejar.

No Brasil, após algumas tentativas, finalmente o neoliberalismo radical chega com a atual governo. Hoje, sabemos que o neoliberalismo se transformou, ele mesmo, no próprio problema e não na solução. Soa mais como um grito de desespero do próprio capital.

N. Fraser mostra como nos Estados Unidos o fracasso do neoliberalismo (tanto o reacionário como o progressista) conduziu ao populismo reacionário de Trump. No entanto, no Brasil, talvez por ter sido impedido de se desenvolver mais cedo, este “neoliberalismo tardio” que estamos vivendo aparece associado ao populismo de Bolsonaro.

O neoliberalismo, se sabe, no que for bem-sucedido, produzirá uma crise social de grande alcance em um país como o Brasil, assolado por desigualdades que serão aprofundadas. A questão é se isto fortalecerá um projeto alternativo ao capitalismo, ao qual deve somar-se a esquerda, ou se permitirá o aparecimento de um “neoliberalismo progressista” (que neste momento tenta ser articulado por Luciano Huck) ou ainda se fortalecerá o próprio populismo reacionário, que quer se colocar como representante direto de uma classe média acuada pela crise do capitalismo.

Neste quadro, cumpre ampliar a resistência. Penso, com Wallerstein, que é necessário aglutinar todas as forças que desejem um projeto alternativo ao capitalismo – não importa qual seja o formato que este venha a ter, desde que seja mais igualitário e mais democrático. Estas são as exigências básicas que devem caracterizar o pós-capitalismo e as únicas que permitirão resolver de fato o impasse criado pelo esgotamento do sistema histórico capitalista.

É preciso fortalecer uma grande frente anticapitalista incorporando, como alerta Wallerstein, o que já aprendemos com a revolução de maio de 68 na França: existem vários atores que podem ser convocados para esta luta, além daqueles que estão envolvidos na contradição fundamental oriunda do embate entre capital e trabalho – ou seja, os sindicatos e confederações – e isso inclui os movimentos dos povos do campo, das mulheres, movimento negro e outros que são por várias e diferentes formas afetados pelo atual sistema.

Neste processo, sem descartar novas abordagens e nem experiências históricas, será necessário levar em conta a única filosofia social que ainda não foi testada plenamente pela história: o socialismo. No entanto, não há nenhuma teleologia que garanta que o desenvolvimento das forças produtivas conduza necessariamente a relações de produção mais avançadas, pela simples razão de que a conexão entre estas está mediada pela luta de classes, a qual é uma construção aberta, como demonstra o momento atual. Neste cenário, a escola deve – além de garantir o acesso ao conhecimento - exercitar os jovens em formas de organização escolar mais igualitárias e mais democráticas, como já ensinam há algum tempo os movimentos sociais organizados. Deve combater a meritocracia excludente com o exercício do trabalho coletivo e inclusivo. Ao contrário do “empreendedorismo” individualista que visa destruir o coletivo, deve promover a auto-organização do estudante no interior do coletivo, como parte integrante deste coletivo.

DESPEJOS, ASSASSINATOS E REFORMA AGRÁRIA PARALISADA MARCAM PRIMEIRO ANO DO GOVERNO BOLSONARO

Texto por Cristiane Passos
Imagem: Ana Mendes Gráficos:
Setor de Comunicação da CPT

Reportagem do jornal Folha de São Paulo mostrou que esses 66 projetos de assentamentos correspondem a 111.426 hectares para a reforma agrária, em várias regiões do país e teria capacidade para abrigar 3.862 famílias. A área é equivalente, no tamanho, ao município do Rio de Janeiro. Via assessoria de imprensa, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) afirmou ao jornal que, “por restrições orçamentárias no exercício de 2019, não foi possível avançar no processo de seleção e homologação de famílias nos assentamentos criados pela autarquia”, mas que o programa seria retomado a partir de 2020. A modernização do Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra) foi paralisada por falta de dinheiro para contratar uma empresa de software, o que “representou uma ruptura nas tratativas de melhoria do sistema”. Sobre esse problema, o Incra informou que a atualização da ferramenta está “em estágio bastante avançado”.

De acordo com a reportagem, nos últimos 25 anos a média de assentados é de 54 mil famílias por ano, incluindo 2019. O governo Bolsonaro (sem partido) prometeu distribuir 600 mil títulos de terra em quatro anos. Porém, a realidade no campo brasileiro tem nos mostrado o oposto disso.

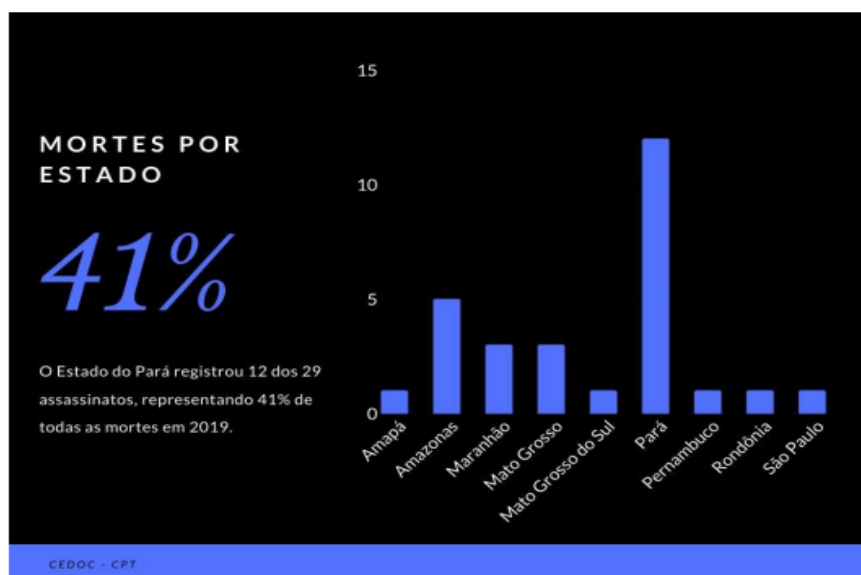


29 assassinatos até dezembro de 2019 em conflitos no campo, segundo dados parciais da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Constantes despejos tornaram-se realidade mais uma vez no campo brasileiro, e, mesmo com 66 projetos de assentamento para reforma agrária prontos para serem executados em várias regiões do país, o governo Bolsonaro não assentou nenhuma família nesses locais

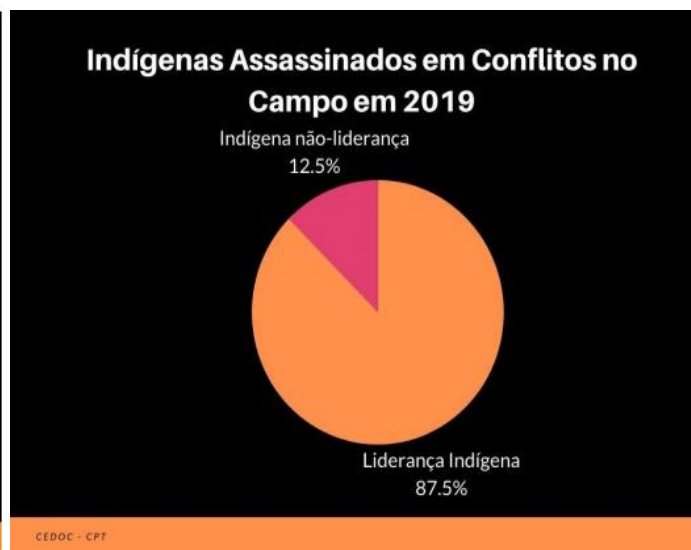
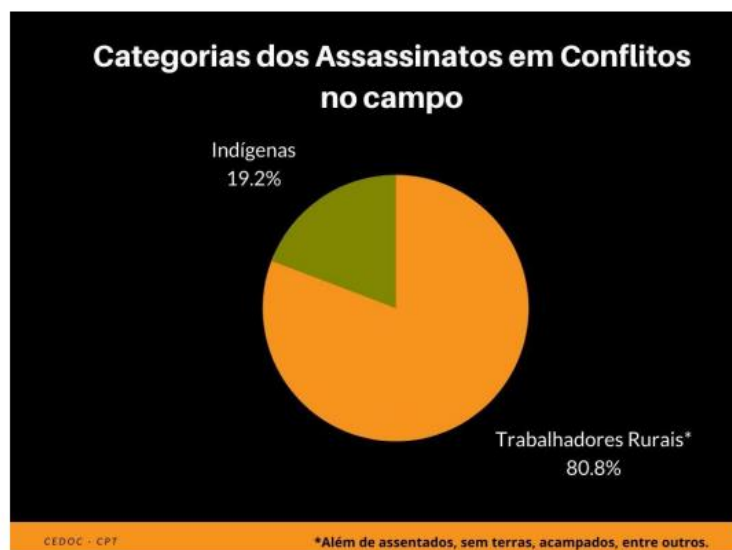
AMAZÔNIA CONTINUA SENDO FOCO DOS ASSASSINATOS NO CAMPO

Segundo dados parciais registrados pela CPT, foram 29 assassinatos em conflitos no campo, entre janeiro e dezembro de 2019. 25 deles foram na Amazônia Legal, 86% do total. O Pará, disparado, lidera o ranking com 12 assassinatos, seguido pelo Amazonas, com 5, e Mato Grosso e Maranhão, ambos com 3. Os trabalhadores rurais, sem terras e assentados, entre outros, somam 21 nesse caminho de morte, o que corresponde a 72% das mortes. 8 indígenas foram assassinados até o momento, destes, 7 eram lideranças. Esse foi o número mais alto de assassinato de lideranças indígenas nos últimos 11 anos, de acordo com dados da CPT. Além das mortes, o fogo lambe a floresta, na sanha do capital sobre novas áreas para expansão.





CONFIRA, NOS GRÁFICOS ABAIXO, AS CATEGORIAS DE PESSOAS ASSASSINADAS NO CAMPO EM 2019:



2019 também foi o ano em que chegamos à marca de 50 massacres registrados no campo no Brasil desde o ano de 1985. Nesses casos, 247 pessoas foram mortas em dez estados brasileiros. Conforme sua metodologia, a Pastoral da Terra reconhece como "massacre" casos em que um número igual ou maior que três pessoas foram mortas na mesma ocasião. Neste tipo de crime, o estado do Pará também está disparado na liderança com 29 massacres, seguido por Rondônia, com 7, e Minas Gerais, com 4.

Os últimos casos de massacre ocorreram, neste ano, no município de Baião, no Pará. No dia 22 de março, no Assentamento Salvador Allende, a liderança do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Dilma Ferreira Silva, seu esposo, Claudionor Amaro Costa da Silva, e um conhecido do casal, Milton Lopes, foram encontrados mortos na entrada da residência, onde funcionava um mercado. Dois depois, três corpos carbonizados foram encontrados em uma fazenda localizada nas imediações da vicinal da Martins. A fazenda fica a 14 quilômetros do assentamento, onde aconteceu o primeiro massacre. As vítimas foram Marlete da Silva Oliveira e Raimundo de Jesus Ferreira, caseiros da fazenda, e Venilson Da Silva Santos, tratorista da propriedade.

DESPEJOS MANTÊM EM ALTA VIOLÊNCIA NO CAMPO

No que se refere aos territórios, a investida do governo Bolsonaro contra as comunidades, acampamentos, assentamentos e territórios tradicionais aumentou consideravelmente. No estado do Paraná, de acordo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em pouco mais de seis meses, nove despejos foram realizados, deixando sem casa e sem sustento mais de 450 famílias.

Na Bahia, no dia 25 de novembro, 700 famílias ficaram nas mãos da Polícia Militar e Polícia Federal, que usaram bombas de gás, spray de pimenta, destruíram as casas e feriram os trabalhadores e trabalhadoras, dos acampamentos Abril Vermelho, no Projeto Salitre, em Juazeiro, Irmã Dorothy e Iranir de Souza, no Projeto Nilo Coelho, em Casa Nova (BA). Os despejos violentos realizados pela Polícia Federal cumpriam mandados de reintegração de posse em favor da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf).

No dia 31 de outubro, cerca de 80 famílias do acampamento Beleza, no município de Aliança, em Pernambuco, foram despejadas pela tropa de choque, oficiais de justiça e Corpo de Bombeiros de forma truculenta. A ação destruiu todo o plantio dos trabalhadores e das trabalhadoras, bem

como as suas casas. As famílias ocuparam o Engenho Beleza, improdutivo, em 2015. A área fazia parte da Usina Cruangi. Desde o início da ocupação, as famílias tornaram a área produtiva, plantando milho, feijão, macaxeira, inhame e hortaliças, tudo de forma agroecológica, além de construírem casas de alvenaria.

Também em outubro, no dia 23, no Fórum de Redenção, no Pará, foi realizada a 2ª Audiência Pública de desocupação, referente à Ação de Reintegração de Posse da Fazenda Santa Lúcia, município de Pau D'Arco (PA), onde vivem 200 famílias desde 2013. No local, em maio de 2017, um Massacre vitimou uma trabalhadora e nove trabalhadores rurais. Nesta 2ª Audiência, o Juiz Titular da Vara Agrária de Redenção, Dr. Haroldo Silva da Fonseca, manteve a decisão de despejo das famílias. Esta desocupação deve se realizar no período de 27 a 31 de janeiro de 2020, pelo Comando de Missão Especial da PM, caso as famílias não desocupem o imóvel pacificamente.

No dia 12 de agosto, parte da Comunidade do Cajueiro, na zona rural de São Luís, no Maranhão, foi despejada. As famílias ocupavam a área há várias gerações. 21 casas foram derrubadas, sem a devida comunicação formal do cumprimento da decisão judicial pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Maranhão aos prejudicados, com antecedência mínima de 48 horas, na qual deveria constar a data e hora exatas em que seria realizada a desocupação. Também não foi realizada reunião preparatória com a Comunidade, para a retirada de seus pertences, o que evitaria os conflitos testemunhados. Tampouco houve notificação prévia dos órgãos e entidades pertinentes, como Ministério Público, Incra, Ouvidoria Agrária Regional do Incra, Ouvidoria Agrária Estadual, Ouvidoria do Sistema de Segurança Pública, Comissões de Direitos Humanos, Prefeitura Municipal, Câmara Municipal, Ordem dos Advogados do Brasil, Delegacia de Polícia Agrária, Defensoria Pública, Conselho Tutelar e demais entidades envolvidas com a questão agrária/fundiária.

Ainda durante manifestação pacífica das famílias do Cajueiro e apoiadores na porta do Palácio dos Leões, sede do governo estadual do Maranhão, um numeroso efetivo policial do Batalhão de Choque do governo Flávio Dino (PCdoB) disparou bombas de gás contra as pessoas, de forma violenta e arbitrária.

Esses são alguns exemplos das centenas de ameaças e violências contra os territórios camponeses em 2019. E 2020 ainda não vislumbra um cenário melhor.



A Comunidade do Cajueiro, situada na zona rural de São Luís (MA), foi uma das que sofreram com ações de despejo no ano de 2019. Crédito: Ingrid Barros

Setor de Comunicação da Secretaria Nacional da CPT

MP 910: A GRILAGEM DE TERRAS É ILIMITADA E INCENTIVA O DESMATAMENTO

Por: Sérgio Sauer, Professor na Faculdade UnB Planaltina (FUP), Universidade de Brasília (UnB),
Nilton L. G. Tubino, Assessor parlamentar do Deputado Federal Patrus Ananias (PT/MG)

Acácio Z. Leite, Doutorando em Desenvolvimento Sustentável (CDS), Universidade de Brasília (UnB)

Gabriel C. Carrero. Pesquisador Sênior Associado do Instituto de Conservação e Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (IDESAM),
doutorando em Geografia pela Universidade da Flórida

Introdução

Amplamente anunciada pela imprensa, foi lançada em 10 de dezembro de 2019 a Medida Provisória (MP) nº 910, junto com os decretos 10.165 e 10.166, com direito a cerimônia no Palácio do Planalto realizada no mesmo dia. A MP 910/2019 institui novas regras para a regularização de terras, alterando dispositivos das Leis nº 11.952, de 25 de junho de 2009 (dispôs sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União), nº 8.666, de 21 de junho de 1993 (institui normas para licitações e contratos da administração pública) e nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que trata dos registros públicos.

O objetivo da MP seria emitir e conceder mais de 600 mil títulos de propriedades rurais para ocupantes de terras públicas da União e assentados da reforma agrária até 2022 (Agência Brasil, 2019; Incra, 2019). Apesar de a imprensa, o próprio Incra (2019) e a Exposição de Motivos (EM) (Dias, 2019) fazerem referência à titulação para famílias assentadas, este não é o foco principal da MP 910. O principal objetivo é a titulação de grandes posses irregulares de terras não destinadas da União, portanto, mais uma tentativa de legalizar a grilagem (Tooge, 2019).

Ao avaliar a MP 910/2019 é importante ressaltar que dá continuidade e aprofunda o que tem se projetado em medidas recentes de regularização fundiária no Brasil. Em dezembro de 2016, o então presidente Temer editou a MP 759/2016 para agilizar a regularização de terras, posteriormente convertida na Lei 13.465/2017. Esta “MP da Grilagem” gerou modificações em uma dezena de leis relacionadas à titulação de terras e teve mais retrocessos durante a tramitação no Congresso Nacional (Sauer e Leite, 2017; Leite et al., 2018). Apesar de a MP 910/2019 não mencionar a Lei 13.465/2017 em sua ementa, ela foi editada no mesmo espírito, dando continuidade e ampliando as possibilidades de legalizar a grilagem de terras públicas em todo o território nacional (para detalhes sobre as alterações na legislação fundiária em 2016 e 2017, ver Sauer e Leite, 2017; Sauer, 2018).

A edição desta MP deve ser compreendida no conjunto de atos e pronunciamentos do atual presidente, como por exemplo, falas valorizando o “dia do fogo”, acusações a entidades não governamentais (ONGs) ambientalistas e movimentos sociais, ameaça de criação de uma Garantia de Lei e Ordem (GLO) para o campo, entre outras que explicitam uma “política de confronto”. O contexto político é marcado também pela falta de

ações em políticas para as minorias. Por exemplo, paralisação do reconhecimento e demarcação de terras indígenas, de territórios quilombolas e da criação de assentamentos de reforma agrária, além de medidas legislativas que afetam áreas rurais, como a extinção da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário, com a consequente desidratação das políticas públicas que beneficiam especificamente o público da agricultura familiar, e a Lei 13.870/2019 que chancela o armamento rural, dentre outras. Durante este ano, reintegrações de posse em acampamentos e até em assentamentos foram realizadas, portanto, o atual governo alimenta e valida o tripé especulação – desmatamento – violência em sua agenda para o campo.

Antecipando o único ponto que merece destaque favorável na edição da MP, a gratuidade das custas ou emolumentos para registro de títulos de imóveis rurais de até quatro módulos fiscais representa um avanço na democratização do acesso ao registro público dos imóveis. Feita essa ressalva, os principais pontos a serem analisados são: (1) ampliação da área máxima a ser regularizada (2) dispensa de fiscalização ou vistoria para a regularização, com apoio de tecnologias de sensoriamento remoto; e (3) ampliação do prazo de ocupação. Embora existam outros pontos de preocupação na MP, estes são os principais.

Esta análise preliminar, com base também em informações e opiniões de outros autores, dos principais pontos da MP 910 enfatiza que a mesma tem como objetivo a titulação de terras não destinadas da União, sendo que os pretensos apoios aos beneficiários da reforma agrária não passam de discurso justificador. Esta MP, portanto, resultará no incentivo à ocupação ilegal de terras na Amazônia por pessoas e empresas que visam à especulação (Tooge, 2019), o que tem causado desmatamento e degradação ambiental nesse bioma importantíssimo para a regulação do clima e biodiversidade. O objetivo principal, portanto, é explicitar que a MP significa a continuidade de ações que, nos termos de Martins (2019)¹, são passos históricos de renúncia de bens públicos em prol de agentes privados, legalizando a grilagem de terras no país.

1. Ampliação das áreas de posse regularizadas sem fiscalização

A MP traz como uma das principais mudanças a possibilidade de regularização fundiária de posses em terras da União não destinadas em todo o país. Com essas mudanças é possível regularizar cerca de 55 a 65 milhões de hectares de terras da União não destinadas em todo o Brasil (Sparovek et al., 2019; Azevedo-Ramos e Moutinho, 2018). As regiões que constituem maiores focos de expansão do agronegócio, Amazônia e Matopiba, as terras não destinadas (federais e estaduais) somam 52,8 milhões de hectares (dados de Sparovek et al., 2019).

Em termos de área máxima para regularização, as novas mudanças ampliam o limite máximo para até 2.500 hectares em todo território nacional. Esse aumento dos limites de regularização fundiária estabelecidos anteriormente para a Amazônia (pela Lei 13.465/2017) agora se aplicam a todo o território nacional, permitindo legalizar grandes latifúndios em regiões com alta densidade populacional como no sudeste e sul do Brasil, ou a região do Matopiba, marcada por grandes (e recentes) posses de terras.

Esta ampliação **nega frontalmente o discurso oficial** do Ministério da Agricultura de que “...a MP torna mais simples a análise para concessão de títulos de terras, que, na maior parte, são destinadas a pequenos produtores” (G1, 2019). Este discurso é falso, pois a MP facilita ainda mais e amplia os limites para a regularização de posses de terras públicas, podendo chegar a 500 módulos fiscais em muitos municípios brasileiros. Esta ampliação é especialmente deletéria nas terras públicas federais ocupadas por populações tradicionais. É fundamental destacar que, enquanto a legislação para a regularização fundiária de territórios quilombolas (por exemplo, pois outros povos e comunidades tradicionais sequer possuem esse direito reconhecido) demanda um complexo e longo rito processual, o Governo Bolsonaro edita uma MP para dar segurança jurídica aos que continuam ocupando irregularmente o patrimônio público e desmatando grandes áreas.

2. Abdição de fiscalização ou vistoria para a regularização

Em que pese a negativa pelo próprio Bolsonaro (JN, 2019), a MP alterou dispositivos legais possibilitando a regularização de posses de terras da União apenas com base na autodeclaração do pretendo proprietário (Teixeira e Vizontim, 2019). Apesar da autodeclaração ser um escárnio diante do processo histórico de usuração de terras públicas, a Exposição de Motivos (Dias, 2019, p. 3), procurando justificar a dispensa de vistoria, afirma que as alterações legais, especialmente na Lei 11.952/2009, realizadas pela MP têm como objetivo “...tornar mais ágil o procedimento de regularização fundiária, garantindo a necessária segurança no procedimento, por intermédio de instrumentos tecnológicos mais eficazes e seguros” e que os “...requisitos podem ser aferidos por intermédio de documentos comprobatórios, analisados de forma complementar por meio de técnicas de sensoriamento remoto, no caso da prática de cultura efetiva e ainda por meio de cruzamento de bancos de dados”. O argumento de “dar agilidade” aos processos de regularização se reduzem, mais uma vez, à simplificação de procedimentos legais que favorecem a grilagem quando legitimam a autodeclaração como base da MP.

A MP alcança, sem necessidade de licitação e vistoria, a regularização de áreas médias - utilizando os limites estabelecidos no Estatuto da Terra de até 15 módulos fiscais² (MF). A checagem será feita como se fosse possível, diante dos processos históricos de apropriação de terras públicas, verificar a legitimidade e o cumprimento da função socioambiental de posses por sensoriamento remoto.

Apesar de prever algumas situações pontuais que exigem vistoria, na regularização autodeclarada o pretendo proprietário declara a localização, tamanho e por quanto tempo ocupa a área, e o processo de regularização será feito sem vistoria. A autodeclaração vai na contramão do estabelecido pelo Supremo Tribunal Federal, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4269, quando deliberou pela necessidade “...de afastar quaisquer interpretações que concluam pela desnecessidade de fiscalização dos imóveis rurais de até quatro MF” (MPF, 2017), quicá as posses de até quinze módulos fiscais.

É importante destacar que o processo de autodeclaração ganhou mais uma facilidade, pois a redação da MP dispensa qualquer comprovação de conhecimento ou concordância dos confrontantes da posse requerida. A MP dispensa “as assinaturas dos confrontantes [...] quando da

¹ Em recente artigo de jornal, José de Sousa Martins (2019) enfatizou a relação histórica entre terra e escravidão no Brasil, afirmando que as pessoas escravizadas não eram apenas mão de obra gratuita na lavoura, mas eram principalmente “...a garantia dos empréstimos hipotecários dos grandes fazendeiros para tocar suas fazendas”. Consequentemente, o fim da escravidão exigia outras garantias para esses empréstimos, portanto, “...a instituição da propriedade da terra como mercadoria. O Estado abriu mão da soberania sobre o território e anexou-a ao direito de uso da terra, sob a forma de propriedade privada” (Martins, 2019).

² Módulo Fiscal é uma unidade de medida que varia de 5 a 110 em hectares, cujo valor é fixado por município levando-se em conta uma série de fatores agropecuários e socioeconômicos.

indicação das coordenadas dos vértices definidores dos limites dos imóveis rurais”, “...bastando a apresentação de declaração do requerente interessado de que respeitou os limites e as confrontações” (Brasil, 2019).

Chama a atenção que o suposto proprietário deve afirmar que não mantém trabalhadores em condições análogas à de escravo na posse requerida. No entanto, indícios, denúncias, acusações de práticas abusivas, ou qualquer outra forma de exploração do trabalho análogas à escravidão não constam entre as travas para vistorias, bastando declarar que não promove tais práticas.

3. Ampliação do prazo de ocupação

Apesar de prever travas que exigirão vistoria, chama a atenção a **ampliação dos prazos de ocupação**. A MP muda também o chamado “marco temporal” para que a pessoa que deseja regularizar posse em terras da União comprove a ocupação e exploração da área até maio de 2014. O prazo inicial era 2004, foi adiado para 2008, sendo que novo prazo fixado pela MP é anterior a 5 de maio de 2014. A MP ainda flexibiliza esse prazo, o estendendo até 10 de dezembro de 2018, se o posseiro adquirir a área sob sua posse diretamente por meio de compra pelo valor de mercado.

Novamente, esta ampliação do tempo de posse para 2014 é uma afronta à noção constitucional de função socioambiental da terra. Além de materializar a constante leniência do Estado com a ocupação ilegal de terras públicas, está em contradição aberta com os argumentos dos mesmos sujeitos que apoiam a MP. Esses defendem que o direito indígena sobre suas terras tenha “marco temporal” de 1988 (O Estado, 2019). Segundo estes argumentos,³ o reconhecimento de direitos territoriais de povos indígenas (e comunidades quilombolas) só poderia ser feito nos casos em que a terra estava ocupada até outubro de 1988. Em outras palavras, direitos territoriais indígenas e quilombolas só valem antes de 1988, mas a grilagem de terras públicas da União pode ser até maio de 2014 (Dias, 2019).⁴

A Exposição de Motivos (Dias, 2019) justifica esta atualização (Inciso IV, do art. 5) no marco temporal, afirmando uma adequação à anistia feita no Código Florestal. Segundo a EM, “Quanto à alteração do inciso IV do artigo 5º, verifica-se a necessidade de alterar a data para a comprovação do exercício de ocupação e exploração direta. A data da atual lei coincide com aquela beneficiada pela anistia concedida pelo Código Florestal, que coincide com a data de publicação do Decreto nº 6.514, de 22 de julho de 2008” (Dias, 2019, p. 2).

É importante destacar que não existe qualquer obrigatoriedade legal para esta atualização. Como reconhece a própria Exposição de Motivos (Dias, 2019, p. 2), esta é tão somente a data de publicação do Decreto nº 8.235, de 2014. Este Decreto estabeleceu as regras para o Programa de Regularização Ambiental (PRA), portanto, não há qualquer argumento legal que justifique a necessidade de atualização. Repercutindo o discurso oficial anunciado na imprensa, essa medida visa beneficiar quem está de posse de “...terras da União há pelo menos cinco anos” (G1, 2019), portanto, um “marco temporal” nada comparável ao que se quer impor para reconhecer direitos de povos indígenas e comunidades quilombolas.

4. Legalidade e risco ambiental

De acordo com a Exposição de Motivos (Dias, 2019, p. 2), a MP estabelece uma “preocupação ambiental”, exigindo vistoria quando não há “regularidade ambiental da área”, ou seja, “...quando não seja objeto de auto de infração ambiental ou termo de embargo” e “esteja acobertado por Termo de Ajustamento de Conduta”. Apesar de inovar ao incluir o conceito de “infração ambiental”, ainda que de forma frágil e incompleta, o texto não faz a devida operacionalização do conceito. Isso porque exige mero cadastro da área no Cadastro Ambiental Rural (CAR), dispensando a sua validação.

A EM afirma que o demandante estará “...obedecendo o princípio da legalidade na questão ambiental”, com a simples adesão ao “Programa de Regularização Ambiental (PRA), mediante assinatura de Termo de Compromisso” (Dias, 2019, p. 2). Em outras palavras, a MP 910 possibilita, mesmo com danos ambientais, que o processo de regularização avance, bastando que o demandante tenha aderido ao PRA, ou assinado o termo de ajustamento de conduta.

Ainda antes da edição da MP 910, pesquisadores e técnicos já manifestaram preocupação, pois passados mais de cinco anos da publicação da Instrução Normativa nº 02 e do funcionamento do Sistema Nacional de Cadastro Ambiental Rural (SiCAR), o processo de validação tem sido lento. Os estados mais avançados alcançaram apenas 5% de validação das declarações e alguns ainda não validaram nenhum registro de CAR (Sparovek et al., 2019).

Na lógica da liberação total, o art. 19 da MP 910 prevê que, mesmo descumprindo prazos de contratos firmados com órgãos federais até 10 de dezembro de 2019, o beneficiário poderá requerer a renegociação do mesmo. A MP define que, nos termos a serem estabelecidos em regulamento, contratos que não tiveram suas parcelas pagas, poderão ser renegociados e a dívida amortizada com base em novos critérios.

Estudo do Imazon (Brito, 2017) reforça que a Lei 13.645/2017 é um mecanismo de aquisição de direitos fundiários que, historicamente tem sido vinculado ao desmatamento. Os impactos na Amazônia são imensos, pois os grileiros desmatam a floresta para sinalizar ocupação e reivindicar direitos sobre a posse da terra. Avaliando consequências socioambientais, esse estudo analisou dois potenciais impactos: (i) perda de receitas devido à venda de terras públicas abaixo dos preços de mercado e, (ii) riscos de mais desmatamento, associado a emissões de gases do efeito estufa, considerando 19,6 milhões de hectares passíveis de regularização, portanto, de transformação no uso da terra com a regularização da privatização. O estudo concluiu que a perda de receita, de curto prazo, varia de US\$ 5 a 8 bilhões, devido a valores subestimados de 8,6 milhões de hectares. A perda futura de receita varia de US\$ 16,7 a 23,8 bilhões, relacionados a valores de 19,6 milhões de hectares. Com a regularização, entre 1,1 e 1,6 milhão de hectares correriam riscos de ser desmatados até 2027, emitindo entre 4,5 a 6,5 mega-toneladas de CO₂ (Brito, 2019). Ainda, estas alterações – na legislação federal, que podem se estender às legislações estaduais – podem resultar na legalização de posses ilegais, com a apropriação de terras a preços correspondentes a apenas 8% (podendo chegar a 70%) do valor de mercado.

Consequentemente, a MP 910 flexibiliza as regras já frouxas da Lei 13.465, ampliando as possibilidades de grilagem de terras públicas, portanto, de privatização ilegal de bens comuns (terra, floresta, etc.). Esta grilagem tem impactos sociais (especialmente o avanço sobre terras

³ Caso emblemático é o pedido da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) para participar, na condição de *amicus curi*, do julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 1.017.365/SC que vai analisar, com efeito vinculante, a data do marco temporal para a demarcação de terras indígenas, com repercussão geral para demais casos no país (O Estado, 2019).

⁴ O argumento da Exposição de Motivos para esta “atualização” não é só ridículo, mas é revelador da intenção política da MP, pois vincula os prazos para reconhecimento de posse ilegal com a anistia de desmatamento, outra benesse aos grileiros na Amazônia.

tradicionalmente ocupadas), mas também ambientais (estímulo ao desmatamento para consolidar posse), comprometendo o futuro dos bens da natureza, especialmente da Amazônia e do Cerrado.

Notas conclusivas

Do ponto de vista político, a edição da MP 910 deve ser interpretada como uma vitória de Nabhan Garcia Júnior, consequentemente, este deve ser responsabilizado pelas ilegalidades nas mudanças. A queda de braço entre o Secretário de Assuntos Fundiários e a Ministra da Agricultura, Tereza Cristina, vem ganhando maior dimensão. Nabhan, apoiador incondicional de Bolsonaro, conseguiu a troca da direção do Incra em outubro passado. Após a demissão do General do comando do Incra, Nabhan passou a anunciar medidas para acelerar a regularização fundiária. Além impor a autodeclaração, a edição da MP 910 veio associada à previsão que a Secretaria de Assuntos Fundiários deverá monitorar todas as atividades fundiárias federais, ampliando poder dentro do atual governo.

Segundo, apesar da MP 910 não tratar da titulação de lotes de reforma agrária (tema do Decreto nº 10.166), a intenção do atual governo é acelerar a titulação (e privatização) de terras públicas dos projetos de assentamentos. Em entrevista ao Valor Econômico (2019), o presidente do Incra, Geraldo Melo Filho afirmou que “O Brasil tem pronta uma nova fronteira agropecuária para trabalhar: os assentamentos. São 88 milhões de hectares”, que serão titulados para viabilizar o “potencial gigantesco de produção”, como se problemas e dificuldades das famílias assentadas se resumissem à emissão de um título.

Terceiro, a MP 910 está em disputa. A Comissão Mista do Congresso para analisar a MP foi instalada no dia 17 de dezembro, quando foram apresentadas 541 emendas, demonstrando muitos interesses e disputas em torno do tema. Esta Comissão será presidida pelo Dep. Lucio Mosquini e será relatada pelo Senador Irajá Abreu, defensores públicos de uma agenda política de apoio incondicional ao agronegócio e à expansão da fronteira agrícola. O senador Irajá tem interesse direto no tema, pois é autor do PL nº 2963, de 2019, que libera investimentos estrangeiros para a aquisição de terras no Brasil.

Finalizando, o alongamento de prazos não só facilita, mas incentiva a ocupação de terras, resultando em grilagem e especulação. A apropriação ilegal fomenta um comércio de terras altamente lucrativo, incentivando a expansão da fronteira agrícola sobre a Amazônia e Cerrado (especialmente no Matopiba). Esta expansão assume uma natureza ilícita, incentivando e causando danos ambientais (desmatamento para assegurar a posse) e conflitos (avanço sobre terras tradicionalmente ocupadas).

A edição da MP, assim como as mudanças legais feitas por Decreto, representam movimentações políticas de diferentes frações do agronegócio, mas particularmente do segmento especulativo que se beneficia diretamente com a titulação de posses ilegais de terras públicas. As mudanças legais e flexibilizações tendem a beneficiar a ocupação ilegal de terras e o desmatamento, sem necessariamente resultar em maior produção agropecuária.

Referências

- AGÊNCIA Brasil. **Governo edita MP que institui um novo programa de regularização fundiária**. Brasília, Senado Federal, Agência Senado, 2019 – disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/11/governo-edita-mp-que-institui-um-novo-programa-de-regularizacao-fundiaria> (acesso em 11/12/2019).
- AZEVEDO-RAMOS C. e MOUTINHO, P. No man's land in the Brazilian Amazon: Could undesignated public forests slow Amazon deforestation? *Land Use Policy*. Vol. 73, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 910**, 10 de dezembro, Brasília, Presidência da República, 2019 – disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv910.htm (acesso em 11/12/2019).
- _____. **Decreto nº 10.165**, de 10 de dezembro, Brasília, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019 – disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2010.165-2019?OpenDocument (acesso em 11/12/2019).
- _____. **Decreto nº 10.166**, de 10 de dezembro, Brasília, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019 – disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2010.166-2019?OpenDocument (acesso em 11/12/2019).
- BRITO, Brenda. Nota Técnica sobre o impacto das novas regras de regularização fundiária na Amazônia. IMAZON, 20 de julho de 2017 – Disponível em <https://imazon.org.br/publicacoes/nota-tecnica-sobre-o-impacto-das-novas-regras-de-regularizacao-fundiaria-na-amazonia/> (acesso em 17/12/2019)
- DIAS, Tereza C. C. da Costa. Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2019 – MAPA. Brasília, Ministério da Agricultura e Pecuária. 04 de dezembro de 2019 – disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Exm/Exm-MP-910-19.pdf (acesso em 12/12/2019).
- G1. MP da regularização fundiária é publicada, entenda o que muda. **Portal G1**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/12/11/mp-da-regularizacao-fundiaria-e-publicada-entenda-o-que-muda.ghtml> (acesso em 11/12/2019).
- JN – Jornal Nacional. Especialistas criticam MP do governo que regulariza propriedades rurais. **Portal G1**, 10 de novembro de 2019 – disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/10/especialistas-criticam-mp-do-governo-que-regulariza-propriedades-rurais.ghtml> (acesso em 11/12/2019).
- LEITE, Acácio Z.; CASTRO, Luiz F. P. e SAUER, Sérgio. A questão agrária no momento político brasileiro: liberalização e mercantilização da terra no estado mínimo de Temer. *Revista OKARA: Geografia em debate*. Vol.12, nº. 2, p. 247-274, 2018.
- LEITE, Acácio Z. e SAUER, Sérgio. Lei 13.465 e o decreto que reduzirá a reforma agrária a um negócio: uma minuta para uma análise. **Boletim DATALUTA**, Presidente Prudente, nº. 120, dezembro de 2017.
- MARTINS, José de Sousa. Na alça da mira. **Valor Econômico**, Coluna social, 06 de dezembro de 2019 – disponível em <http://gilvanmelo.blogspot.com/2019/12/jose-de-souza-martins-na-alca-de-mira.html> (acesso em 11/12/2019).
- MAZUI, Guilherme. Bolsonaro assina MP com regras para regularização fundiária. **Portal G1**, 10 de dezembro de 2019 – Disponível em <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/12/10/bolsonaro-assina-mp-com-regras-para-regularizacao-fundiaria.ghtml> (acesso em 11/12/2019).
- O ESTADO de S. Paulo. Terras indígenas: CNA defende marco temporal de outubro de 1988 para demarcação. 27 de setembro de 2019 - Disponível em <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Politica/noticia/2019/09/globo-rural-terras-indigenas-cna-defende-marco-temporal-de-outubro-de-1988-para-demarcacao.html> (acesso em 16/12/2019).
- SAUER, Sérgio e LEITE, Acácio Z. Medida Provisória 759: descaminhos da reforma agrária e legalização da grilagem de terras no Brasil. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, vol. 20, nº.1, 2017, p. 14-40.
- SPAROVEK, Gerd; REYDON, Bastiaan; TORSIANO, Richard; PINTO, Luis Fernando Guedes; SIQUEIRA, Gabriel; GUIDOTTI, Vinícius. **Nota técnica preliminar sobre o anúncio de Medida Provisória de regularização fundiária autodeclarada**. 2019. Disponível em http://www.imaflo.org/downloads/biblioteca/5da9d4ef02ea7_NT_MP_fundiaria_outubro2019final.pdf (acesso em 18/10/2019).
- TOOGE, Rikard. Especialistas temem que MP da regularização fundiária dê brecha para legalizar grileiros na Amazônia. **Portal G1**, 12 de dezembro de 2019 – Disponível em <https://amazonia.org.br/2019/12/especialistas-temem-que-mp-da-regularizacao-fundiaria-de-brecha-para-legalizar-grileiros-na-amazonia/> (acesso em 12/12/2019).
- TEIXEIRA, Gerson e VIZENTIM, Roberto. **A Medida Provisória nº 910, de 2019**: Uma abordagem geral. Câmara dos Deputados, Brasília, 12 de dezembro de 2019.
- VALOR Econômico. Prioridade é acelerar regularização fundiária. Brasília, 02 de dezembro de 2019 – Disponível em <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/12/02/prioridade-e-acelerar-regularizacao-fundiaria.ghtml> (acesso 17/12/2019).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO TRABALHO EDUCATIVO DESENVOLVIDO PELOS GRUPOS LEPEL/FACED/UFBA e GEPEC/FACED/UFBA

Celi Nelza Zulke Taffarel⁵; Claudio de Lira Santos Júnior⁶; Elisete Santos⁷; Erica Cordeiro de Sousa⁸; Márcia Luzia Cardoso Neves⁹; Marize Carvalho¹⁰; Raphael dos Santos¹¹; Selidvalva Gonçalves Queiroz¹²; Sicleide Gonçalves Queiroz¹³

INTRODUÇÃO

O texto é resultado do estudo empreendido no minicurso coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia (GEPEC/FACED/UFBA) durante o “Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia”, realizado na Universidade Federal Bahia (UFBA), no período de 10 a 12 de setembro de 2019. O minicurso tratou das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo com o objetivo de ampliar referências teóricas e elaborações de sínteses sobre a Educação do Campo, sua realidade, contradições e mediações enquanto possibilidades superadoras.

Neste sentido, o texto coloca em relevo as contradições que caracterizam a situação do campo brasileiro e seus nexos e relações com as problemáticas da educação escolar no campo, quais sejam, desvalorização do exercício dos profissionais da educação, desvalorização da docência, rebaixamento na formação docente, negação do conhecimento e dissociação da tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento de ensino e fechamento das escolas. Além disso, como proposição superadora, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos do Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo desenvolvido pela UFBA, como contribuição para o desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica.

Importante destacar que o conteúdo tratado no minicurso foi organizado em dossiê¹⁴ intitulado “Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação do Campo”, uma contribuição do GEPEC/UFBA à produção teórica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, que ao longo destes 40 anos, tem se fundamentado nas bases marxistas, tomando a escola enquanto espaço indispensável para a formação humana, o professor como intelectual e a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade como elemento central para o máximo desenvolvimento humano.

Constam no referido dossiê textos de professores pesquisadores que ao longo destas quatro décadas serviram de base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, artigos científicos, curso de formação de professores, construindo um movimento coletivo em duas frentes de atuação: (a) continuidade da construção teórica - conjunto de trabalhos científicos, seminários, congressos e livros; (b) iniciativas de reorganização de redes públicas de ensino na perspectiva histórico-crítica, a exemplo do Paraná (Cascavel, Foz de Iguaçu, Cambé e Itaipulândia); São Paulo (Bauru, Presidente Prudente e Limeira) Bahia e Ceará na formação de professores das escolas do campo.

Na Bahia, no período de 2014 a 2018, 2.063 professores tiveram acesso ao Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, oferecido pela UFBA, Ação Escola da Terra, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Considera-se uma grande conquista para Educação do Campo da Bahia, porém, o desafio que se coloca ainda é enorme, visto o contingente de 12.631 professores inscritos, inicialmente.

A defesa pela educação pública implica na construção da **resistência ativa** no sentido que lhe foi atribuído pelo professor Demerval Saviani em texto publicado na Revista Princípios EDIÇÃO 47, NOV/DEZ/JAN, 1997-1998, Páginas 66 a 72 e posteriormente retomado em entrevista publicada na Revista Educação e Sociedade v. 39, n. 144, p. 779-794, jun-set. 2018. Concedida Jorge Fernandes Hermida e Jailton de Souza Lira, intitulada “Política Educacional em Tempo de Golpe: Entrevista com Demerval Saviani”. O golpe jurídico, midiático e parlamentar ocorrido em 2016, levou a destruição da soberania nacional, do Estado de Direito, da Democracia, da Constituição de 1988, Projetos e Ações Sociais que garantem conquistas históricas da classe trabalhadora e está a exigir que a Resistência Ativa, enquanto “*arma na luta pela transformação da deficiente estrutura da educação brasileira*”¹⁵.

Movimentos sociais de luta pela terra e por teto, atingidos por grandes obras, jovens, mulheres, negros, povos tradicionais, indígenas e quilombolas, e tantos outros, foram afetados por plataformas de governo que remontam um nefasto neoliberalismo clássico, que não respondeu

⁵Professora Doutora Titular FACED/UFBA. Coordenadora da Ação Escola da Terra na Bahia. Coordenadora do Curso de Especialização/Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo - Ação Escola da Terra - PRONACAMPO. Coordenadora do Grupo GEPEC/FACED/UFBA.

⁶Professor Doutor FACED/UFBA. Vice-Coordenador do LEPEL/FACED/UFBA e da Escola Ativa. Vice coordenador Escola da Terra.

⁷Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Professora Formadora da Ação Escola da Terra pela FACED/UFBA.

⁸Professora Doutoranda Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

⁹Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

¹⁰Professora Doutora r FACED/UFBA. Vice Coordenadora do GEPEC/FACED/UFBA e da Ação Escola da Terra na Bahia.

¹¹Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Professor Formador da Ação Escola da Terra pela FACED/UFBA. Professor da Rede Básica de Ensino nos municípios de Adestina e Sítio do Quinto/BA.

¹²Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Assessora Pedagógica da Ação Escola da Terra. Professora da Rede Básica de Ensino no município de Teofilândia/BA.

¹³Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2019). Mestre em Educação pelo PPGED/UFS. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA). Membro da equipe técnico-pedagógica da Ação Escola da Terra pela FACED/UFBA. Professora da Rede Básica de Ensino nos municípios de Teofilândia e Barrocas/BA.

¹⁴ Para obter acesso ao Dossiê solicitamos enviar e-mail para gepec.ufba@gmail.com ou celi.taffarel@gmail.com

¹⁵ Ver texto in: <http://revistaprincipios.com.br/banner/359/1551/15> . O texto que utilizamos foi acessado em 3 de novembro de 2019. <http://revistaprincipios.com.br/artigos/47/cat/1551/a-resistencia-ativa-contra-a-nova-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-C3%A7-atildeo.html>.

a crise do capital e que agora se reapresenta em sua face ultra neoliberal, com a privatização das 17 Estatais que são patrimônio nacional, mercadorizam os direitos como seguridade social - saúde, assistência e previdência – e, fundamentalmente, mercadorizando a Educação Pública, comprometendo seu caráter laico, democrático, inclusivo, de qualidade socialmente referenciada e financiada com recursos públicos, que passam a ser repassados para iniciativa privada.

Defender uma escola que desenvolva o trabalho educativo, ancorado em uma sólida teoria pedagógica, que elabora e sistematiza ferramentas do pensamento que asseguram o desenvolvimento da consciência, compreensão da realidade concreta e a instrumentalização técnica para uma ação eficaz, é defender um projeto histórico que rompe com a forma atual de organização da sociedade em classes e de relação capitalista de produzir a vida.

Nessa perspectiva, este texto visa trazer à reflexão algumas questões referentes à crise estrutural que atinge o modelo de produção agrícola e agropecuária no campo e os seus desdobramentos na educação escolar no campo, e, ao mesmo tempo, apresentar os fundamentos da formação continuada de professores de escolas do campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida pela UFBA, como possibilidade superadora.

MODELO DE DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA, FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO E REBAIXAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

No campo brasileiro, a disputa por projetos históricos é expressa na luta de classes estabelecida entre a posição do capital, representada pelo agronegócio, pelos latifundiários, grandes proprietários de vastíssimas extensões de terra, e a resistência dos movimentos de luta social no campo, em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, dentre os quais destacamos o direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática, e socialmente relevante à classe trabalhadora.

O modelo de desenvolvimento agrário e agrícola, baseado no latifúndio e no agronegócio, na monocultura, traz consequências nefastas para toda a humanidade: degradação da natureza, rios, florestas, meio ambiente, culturas; extermínio de agroecossistemas diversificados; produção de alimentação humana com base na transgenia e utilização de agrotóxicos; desemprego em massa porque dispensa a utilização da mão de obra e incorpora alguns poucos trabalhadores altamente especializados; estabelecimento de relações sociais de exploração e alienação dos trabalhadores, que passam a ter o tratamento de um operário de indústria e não como agricultores, camponeses; expulsão da população do campo dos seus territórios; negação da educação através do fechamento de escolas.

Além do fechamento das escolas, as que permanecem em funcionamento, encontram-se sitiadas, encarceradas, como bem designa o professor Dr. Luís Carlos de Freitas em seu livro “A Reforma Empresarial da Educação”. Os mecanismos passam pelo ajuste fiscal. Segundo a pesquisadora professora Dra. Cynara Monteiro Mariano da UFC, “A proposta brasileira de implementação do teto para os gastos públicos federais, objeto das PEC's 241/55, foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional de número 95, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos 20 (vinte) anos, valendo, portanto, até 2036”¹⁶.

As medidas de encarceramento da escola passam pela “Escola Domiciliar”, a famigerada “homeschooling” que consiste na prática pelos próprios pais como responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem; pelo sistema de “Voucher”, que funciona como um cheque escolar, onde os pais escolhem onde gastar; pelos cortes orçamentários; pela perda da autonomia didático-pedagógica, de gestão e patrimonial das escolas; pela militarização/condição disciplinar; pela Escola Sem Partido; pela não consideração da Resolução 02/2015 que são as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, que corre risco de ser mais ainda desqualificada, rebaixada, esvaziada de conteúdos teóricos consistentes; pelas avaliação censitária, pela padronização, testes e *accountability*; pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e; a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Uma política educacional que não condiz com as aspirações educacionais históricas da classe trabalhadora, vetores que indicam estratégias de privatização, DERSMONTE4, destruição do caráter público da educação.

Outro fato que contribui para o aprisionamento das escolas do campo e, a destruição de políticas públicas para a educação do campo, é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)¹⁷, criada em 2001 para “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (MEC, 2001). Conforme Taffarel e Carvalho (2019, p. 11),

[...] com todas as críticas que possamos fazer, pela insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação, avaliação, vinha atuando, sob pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão das universidades, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Ainda segundo as autoras,

A SECADI não brota espontaneamente da vontade dos governantes. É, sim, fruto de uma intensa luta pela Reforma Agrária e por Educação. Dois episódios desta luta são marcantes: (1) O Massacre de Corumbiara, que ocorreu em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando 12 mortos e, o massacre de Eldorado de Carajás, em 1996 que deixou 19 mortos (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 11).

¹⁶Ver mais a respeito in: Revista de Investigações Constitucionais. On-line version ISSN 2359-5639. Rev. Investig. Const. vol.4 no.1 Curitiba Jan./Apr. 2017 Epub Apr 15, 2019.

<http://dx.doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>. Título “Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre”. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

¹⁷ Um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, do governo de Jair Bolsonaro, foi extinguir, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI.

Taffarel (2015) destaca quatro aspectos que caracterizam a situação do campo brasileiro hoje e que, consequentemente, determinam a possibilidade de vida dos jovens no campo: a propriedade privada da terra e sua consequente concentração nas mãos de poucos, o modelo atual de desenvolvimento, agroexportador, baseado na monocultura; a falta e a insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo; e os conflitos de classes no campo. Estes aspectos têm sua expressão na educação escolar no campo e são mediados pelo projeto de escolarização dos trabalhadores do campo.

É necessário, pois, admitir que o fechamento das escolas do campo tem nexos e relações com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo no campo, visto que: “hoje temos essencialmente uma racionalidade mercantil de que a eficiência da escola é medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação, são parâmetros importados dos setores produtivos” (LEHER, 2016)¹⁸. Estas escolas estão sendo duramente penalizadas pela racionalidade do financiamento pelo número de alunos que estão nas escolas.

A política educacional torna-se subsumida às leis do mercado, onde a eficiência da escola passa a ser medida por parâmetros importados dos setores produtivos, ou seja, à racionalidade do financiamento pelo número de alunos que estão nas escolas. Neste sentido, escolas com poucos estudantes, consequentemente, terão poucos recursos, tornam-se precárias, perdem estudantes e, não se sustentando pela lógica da racionalidade da eficiência do custo-aluno, não há outro caminho que não seja o fechamento (LEHER, 2016).

Taffarel e Munarim (2015) explicam que existe uma conjuntura econômica que esclarece esta realidade. Segundos os autores, a conjuntura econômica brasileira conta com dois fatos gravíssimos e que acirram a luta de classe:

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

Estas medidas impactam diretamente no projeto de campo embasado na Reforma Agrária Popular, que compreende a importância e a necessidade de um amplo processo de desapropriação e a definição de limite máximo das propriedades rurais, pensado, sobretudo, com os movimentos sociais. Elenca princípios do projeto de sociedade para o campo brasileiro, que define “a distribuição de terras para quase 4 milhões de famílias”; desenvolvimento das forças produtivas, a “instalação de agroindústria”; “adoção de novas técnicas da agricultura com base na agroecologia”, mecanização da agricultura com a utilização de pequenas máquinas de modo que possa facilitar o manuseio com a terra e diminuir o esforço da mão de obra; acesso e permanência à escola, seja na educação básica e no ensino superior, democratizando assim o ensino [...] (STÉDILE, 2012, p. 664-665).

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

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

Configura-se um crime esta realidade, visto que o não acesso a educação escolarizada, contribui para o rebaixamento teórico, o analfabetismo, o abandono das identidades culturais, e de seus territórios. No âmbito mais geral, o fechamento das escolas no campo coloca em risco a própria existência no campo, pois a extinção da escola do/no campo conduz ao apagamento das crianças, jovens, adultos e idosos, das lutas em defesa da vida no campo, em defesa da reforma agrária popular, da agricultura camponesa, da agroecologia e abre espaço para a expansão avassaladora e destrutiva do agronegócio. Coloca em risco a existência das comunidades tradicionais, dos povos de terreiro, dos indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por grandes obras, dos ribeirinhos, dos extrativistas vegetais, dos pescadores e pescadoras, dos Sem-Terra, dos que vivem em harmonia com a terra, as águas e as florestas.

Outro problema que caracteriza a realidade da educação escolar no campo diz respeito ao rebaixamento na formação docente. Os microdados do Censo Escolar de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), colocam em relevo as estatísticas que mostram a desigualdade e discrepâncias quanto à formação de professores que atuam em escolas localizadas no campo. No Norte e Nordeste, onde estão concentradas as maiores quantidades de escolas no campo, são as duas grandes regiões com menor percentual de professores com formação superior, 75,2% e 68,2% respectivamente.

Além disso, outro aspecto contraditório diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos das políticas de formação docente, a saber: a) as concepções presentes nas políticas curriculares nacionais fundamentadas no pós-modernismo e suas expressões no relativismo e multiculturalismo que colaboram com o neoliberalismo na legitimação ideológica do capitalismo (MALANCHEN, 2016); b) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático (SAVIANI, 2014); c) as concepções teóricas pragmáticas restritas a uma prática pedagógica calcada no senso comum, no conhecimento tácito (TEIXEIRA,

¹⁸ Roberto Leher, atualmente reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da faculdade e pós-graduação em educação na mesma universidade, concedeu entrevista após a audiência pública sobre educação do campo, realizada no dia 15 de setembro de 2016, em Brasília-DF, pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados. “A atividade teve participação de movimentos populares, sindicatos vinculados às lutas pela educação e universidade públicas. Ao final da audiência foi lançada a Campanha Educação é Direito, Não é Mercadoria, uma ação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em resistência à mercantilização em curso da política educacional”. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>>. Acesso 28 mar 2018.

2013); e, d) as propostas de formação para professores das escolas do campo baseadas no ideário do aprender a aprender e no relativismo epistemológico e cultural, concepções que fundamentaram as reformas no âmbito da formação de professores levadas a cabo, desde os anos de 1990, pelas políticas neoliberais (SANTOS, 2013).

Em relação às questões mencionadas, Duarte (2010) adverte que a formação docente pautada nesse ideário, que se tornou hegemônico no campo da didática e da formação de professores, representa um movimento de recuo da teoria caracterizado pela desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico e uma formação de professores reduzida ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado e subjetivo.

Desse modo, diante dos elementos centrais que caracterizam a realidade da educação escolar no campo e considerando a enorme demanda por formação continuada para professores de classes multisseriadas do campo na Bahia¹⁹, a UFBA executou no período de 2014 a 2018 quatro versões da Ação Escola da Terra, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme experiência relatada na sequência.

FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NA BAHIA

No período de 2014 a 2018 a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), executou quatro versões da Ação Escola da Terra na Bahia, em um pacto federativo com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Secretarias de Educação de 66 municípios baianos organizados em polos.

Vale destacar inicialmente, que o DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União em 05.11.2010 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, resultou de anos de luta dos movimentos sociais no campo. O decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

No referido decreto entende-se por: I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Segundo este decreto serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas; As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda segundo o decreto, a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como, de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar no campo.

A partir desta institucionalização no marco legal, foi possível a UFBA aderir a Ação Escola da Terra, decorrente da participação crítica e da reformulação da base teórica do Programa Escola Ativa conforme explicamos no verbete “Escola Ativa” que constitui o Dicionário de Educação do Campo (CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**, 2012).

A Ação Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013, é uma ação de formação continuada de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas rurais e quilombolas. Trata-se de uma ação do Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas - do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), regulamentado pela Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013.

O referido programa, coordenado pela UFBA, operacionalizou-se sob a forma de Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, com carga horária de 360 horas, com base na referência materialista histórico-dialética (enquanto lógica e teoria do conhecimento para explicar a realidade concreta), na Psicologia Histórico-Cultural (para explicar como se dá o processo de apropriação e objetivação da realidade) e na Pedagogia Histórico-Crítica (enquanto fundamento teórico-metodológico para organização do trabalho pedagógico e o trato dado ao conhecimento).

O curso de Aperfeiçoamento foi organizado em quatro módulos sequenciados com 16 horas presenciais e 34 semipresenciais em cada módulo, totalizando 200 horas. Para tanto, os módulos foram desenvolvidos na modalidade de alternância organizado em Tempo Universidade, que compreende o tempo de formação na UFBA e polos formativos, e Tempo Comunidade, que corresponde à formação em serviço acompanhados pelos assessores pedagógicos com atividades específicas do curso de formação realizadas nas escolas e comunidades, sob a supervisão dos professores da Universidade.

¹⁹ Segundo a SECADI/MEC, 12.631 professores do Estado da Bahia, em 2013, realizaram a inscrição na Ação Escola da Terra.

A complementação de 160 horas caracterizando curso de Especialização ocorreu mediante integralização do currículo de aperfeiçoamento totalizando 360 horas. Para tanto, considerou-se o cumprimento dos quatro módulos com aproveitamento e a entrega do Relatório Técnico-Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo.

Conforme mencionado anteriormente, 12.631 professores fizeram previamente a solicitação de inscrição na Ação Escola da Terra. Desta demanda foi possível atender, nas quatro versões, 2.063 professores de 13 territórios e 66 municípios, organizados em 16 polos formativos.

Para o planejamento dos módulos e da formação dos formadores e assessores pedagógicos a coordenação do curso contou com o apoio dos quatro principais responsáveis pelo desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica no Brasil, a saber: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão. A primeira versão (2014-2015) teve a presença dos especialistas citados, contribuindo com a formação dos formadores (responsáveis pela formação no Tempo Universidade) e dos assessores pedagógicos (responsáveis pelo acompanhamento do Tempo Comunidade). Nas três versões subsequentes, contou-se com a contribuição direta de Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão.

A formação foi estruturada em torno de quatro eixos teóricos que trataram dos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica e as contribuições para o trabalho educativo nas escolas do campo considerando o estudo de livros e a sistematização de questões de estudo elaboradas pelos autores das obras.

Conforme proposta de formação da quarta versão (2017-2018), o primeiro módulo contemplou os seguintes conteúdos: (a) Teorias pedagógicas e seus desdobramentos na escola contemporânea; (b) Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, (c) Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo, tendo como referência os livros Escola e Democracia (SAVIANI, 2009), Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (SAVIANI, 2008), Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais (BASSO; NETO; BEZERRA, 2016) e o Dicionário da Educação do Campo (CALDART, et al, 2012).

Os conteúdos foram abordados com o objetivo de instrumentalizar os professores para a identificação, reconhecimento e crítica às teorias pedagógicas que negam a importância do ensino dos conteúdos escolares pelo professor em detrimento de uma prática pedagógica centrada nos interesses espontâneos dos alunos, como é o caso das pedagogias do aprender a aprender, que partem do princípio de que “não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favorecem o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento” (DUARTE, 2008, p. 214).

Contrapondo-se a essa concepção, é necessária uma análise rigorosa de todas as pedagogias filiadas ao escolanovismo, chamadas genericamente de pedagogias do aprender a aprender (pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos etc.), com o objetivo de evitar a incorporação de princípios pedagógicos que descaracterizam a especificidade da educação escolar ao desconsiderar a importância do ensino dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, foram tratados com os professores os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitando compreender que a finalidade do trabalho educativo é garantir que cada indivíduo se aproprie dos elementos culturais necessários a sua formação. Para tanto, a escola precisa identificar os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento, dosá-los e sequenciá-los no currículo de modo que ao ser ensinados, através de procedimentos de ensino adequados, o indivíduo passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (SAVIANI, 2008).

Essa teoria pedagógica incorpora por superação as proposições das teorias educacionais não críticas e crítico-reprodutivistas ao propor um método pedagógico que não deve e nem pode ser uma sequência esquemática de passos um seguido ao outro. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) “Os momentos do método pedagógico no trabalho educativo articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humana genérica, historicamente produzida e socialmente acumulada.

É no interior da prática social, que é o ponto de partida e também o ponto de chegada, que encontramos dialeticamente o processo de problematização, instrumentalização e catarse, que permitirá o retorno à prática social, em um patamar qualitativo superior. Este método de ensino que compreende cinco momentos articulados dialeticamente, a saber, prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (em outro patamar de compreensão da realidade), que não se identificam com passos ou momentos lineares dispostos no planejamento de ensino, mas com um movimento dialético, que vai da síntese à síntese pela mediação da análise, constituindo uma orientação segura tanto para o processo de produção do conhecimento como para a organização do ensino (SAVIANI, 2009).

O trabalho formativo com este conteúdo possibilitou demonstrar que cabe ao professor, a partir da prática social, definir formas adequadas para que os estudantes passem gradativamente do não domínio ao domínio daqueles conhecimentos que se tornaram essenciais ao desenvolvimento da sociedade, de modo que compreendam como nasceu a sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior. São conhecimentos que expressam o grau de desenvolvimento da sociedade atual, herdadas das gerações anteriores, e ao mesmo tempo, conhecimentos necessários para que essa geração continue promovendo transformações.

Desse modo, conforme assinala Saviani (2016), cabe ao professor, das escolas localizadas no campo, planejar o ensino partindo da prática social do campo brasileiro, isto é, considerar as relações sociais e de produção vividas por homens e mulheres do campo em suas atividades reais em cada tempo e espaço. Para tanto, é necessário que o professor entenda como se constituiu historicamente a concentração da terra no Brasil e que até hoje inviabiliza a reforma agrária e o que é o modelo agroecológico da produção dos alimentos.

Ao partir da prática social no campo, caracterizada, dentre outros aspectos, pela concentração de terras, avanço do agronegócio, produção de alimentos transgênicos, uso de agrotóxicos e exploração predatória dos recursos naturais, o professor terá condições de identificar os problemas a serem resolvidos, e, ao mesmo tempo, planejar o ensino considerando os “conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais” (SAVIANI, 2016, p. 36). Planejar o ensino que incida na visão de mundo dos estudantes, ampliando a capacidade teórica sobre as questões agrícolas e agrárias, base de sustentação, produção e reprodução da vida humana.

A este respeito, Karl Marx e Friederich Engels, no texto intitulado “Feuerbach e história: Rascunho e anotações”, escrito em fim de novembro de 1845 e meados de abril de 1846 destacam que:

...devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens tem de estar em condições de viver para “fazer história”...O primeiro ato histórico e, pois, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. “ (MARX E ENGELS, 2007, p. 32-33)

Ao desenvolver o trabalho pedagógico centrado nos objetos de estudo das diferentes áreas do conhecimento o professor cria condições para que a estrutura do significado teórico e prático dos aspectos que caracterizam o campo seja apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano (SAVIANI, 2016, p. 37).

Com isso, a prática social no campo será compreendida pelos alunos em termos tão elaborados quanto era possível ao professor no ponto de partida do trabalho educativo. Adquiridos os instrumentos culturais, o aluno avança do sincretismo inicial para uma compreensão sintética da realidade. Ocorre um salto qualitativo caracterizado pela produção de formas mais elaboradas do pensamento.

A relevância do trabalho no primeiro módulo consistiu em promover uma formação continuada de professores do campo que supera a base epistemológica relativista, as pedagogias do aprender a aprender vinculadas aos princípios pedagógicos do escolanovismo. Para tanto, foi trabalhada os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que encontra o mais absoluto eco na corrente do pensamento pedagógico histórico-crítico, para a qual a formação da consciência não se aparta da construção do conhecimento, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber transmitido.

Sendo assim, o conteúdo do segundo módulo tratou das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica objetivando instrumentalizar os professores do campo para a compreensão do papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos indivíduos a partir do estudo do livro *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (MARTINS, 2013).

No segundo módulo realizou-se o estudo do desenvolvimento histórico social do psiquismo humano como sistema funcional partindo do entendimento de que “o psiquismo é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2016, p. 55-56). Graças a essa unidade material/ideal o psiquismo se desenvolve e se manifesta como imagem subjetiva da realidade objetiva necessária a compreensão, orientação e transformação da realidade. Essa imagem é formada a partir de um sistema funcional composto por sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, representando “um todo dinâmico e irreduzível a quaisquer de suas partes” (MARTINS, 2013, p. 59).

Isso significa que a imagem da realidade é construída por todo um sistema que se complexifica conquistando propriedades superiores condicionadas pela apropriação dos signos²⁰ culturais disponibilizados pelas relações estabelecidas entre os indivíduos em diferentes práticas sociais, dentre elas, a educação escolar.

Nessa perspectiva, o domínio da fala, da leitura, da escrita, do cálculo e de tantas outras ações humanas é conquistado pelo indivíduo pela internalização de signos externos que se convertem em signos internos, por meio da apropriação da cultura, retroagindo no comportamento humano que deixa de ser imediatista (natural) tornando-se voluntário (cultural) promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano, pois mesmo que o homem disponha de propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento, “ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar” (MARTINS, 2013, p. 41).

O tratamento deste conteúdo na formação de professores possibilitou compreender que o ensino é condição primária e fundante do desenvolvimento psíquico. A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica consiste em compreender que no núcleo do trabalho pedagógico concentra-se uma unidade contraditória entre ensino e aprendizagem caracterizada por percursos lógico-metodológicos inversos.

Enquanto o percurso da aprendizagem segue a lógica do sensorial para o abstrato, do particular para o geral, da síntese à análise, do cotidiano para o não cotidiano, o percurso do ensino, sob responsabilidade do professor, deve fazer o movimento contrário, partindo do abstrato para o sensorial, do geral para o particular, do cotidiano para o não cotidiano mantendo a centralidade na superação da compreensão sincrética do aluno. Trata-se, portanto, da compreensão da “contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pelas aprendizagens” (MARTINS, 2013, p. 294).

Ao colocar em destaque esse conceito a autora chama a atenção para o duplo movimento que deve ter o ensino: do abstrato para o concreto e do concreto para o abstrato, para tanto, o professor deve dominar os conhecimentos a serem ensinados ao ponto de conduzir a aprendizagem do aluno fazendo com que este ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento.

Assim, ao planejar o ensino é necessário que o professor reconheça a tríade conteúdo-forma-destinatário demonstrando a relação entre o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina. Como indica Martins (2013), o enfoque sobre o destinatário demanda que se leve em conta o vínculo entre o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. O reconhecimento do nível de desenvolvimento efetivo não se limita apenas à mera constatação daquilo que a criança realiza por si mesma, mas a identificação das pendências cognitivas para atuação do professor na área de desenvolvimento iminente, espaço de atuação do ensino.

Além disso, o conteúdo determina a forma como será ensinado considerando a atividade-guia de cada um dos períodos do desenvolvimento humano do destinatário, (primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial, adolescência, idade adulta e velhice). Por esse motivo, o conteúdo do terceiro módulo tratou das contribuições dos fundamentos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trabalho pedagógico histórico-crítico, tendo como referência o livro *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

²⁰ Segundo Martins (2016, p. 91) signo é o “elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro. Sinal dotado de significação (ex: a palavra representando a ideia do objeto)”.

No terceiro módulo realizou-se o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da periodização do desenvolvimento psíquico tendo em vista que a compreensão do funcionamento psíquico em cada período do desenvolvimento auxilia o professor no planejamento do ensino e na condução da prática pedagógica.

O desenvolvimento humano não ocorre de maneira natural, pelo contrário, “depende das condições de apropriação da cultura humana que lhe serão ou não garantidas” (PASQUALINI, 2013, p. 75). Por isso, compreender como se estrutura o psiquismo e suas possibilidades de desenvolvimento é indispensável ao processo de organização da prática pedagógica, pois o que move o desenvolvimento humano é a aprendizagem que por sua vez está atrelada ao ensino.

Em cada período da vida uma atividade principal, denominada atividade-guia, orienta o desenvolvimento promovendo mudanças qualitativas no comportamento de cada indivíduo.

A atividade-guia recebe esse nome porque desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psíquico em determinado estágio da vida, dela dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo. Para Leontiev (2001), a atividade-guia recebe esse nome por três razões fundamentais, a saber: primeiro, é a atividade que proporciona o surgimento de outros tipos de atividades; segundo, é a atividade na qual ocorre a formação e reorganização dos processos psíquicos; e terceiro, é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um certo período de desenvolvimento (MAGALHÃES; MARTINS, 2013, p. 101).

A atividade-guia direciona qualitativamente o desenvolvimento humano em cada período da vida. Ela é o centro do desenvolvimento psicológico, pois todas as mudanças no comportamento humano são desenvolvidas em atividade. Nas palavras de Mesquita (2012, p. 161) “a criança desenvolve-se porque muda sua atividade, seu pensamento, suas necessidades, suas vivências e sua consciência”.

Por isso não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento em que ela se encontra, mas o tipo de atividade que tem orientado a ação dela, isto é, depende daquilo que ela tem aprendido nas relações sociais estabelecidas com outros sujeitos e com os objetos. Desse modo, a compreensão da periodização traz implicações pedagógicas significativas evidenciando que as atividades-guia promovem o desenvolvimento do indivíduo, portanto, a organização do trabalho pedagógico deve orientar-se por esse estudo.

Nesse sentido, na perspectiva de aprofundar a compreensão das relações entre planejamento pedagógico e periodização do desenvolvimento, os professores cursistas realizaram o estudo das características das atividades-guia: a) comunicação emocional direta bebê-adulto; b) manipulatória objetiva; c) brincadeira de papéis sociais; d) atividade de estudo; e) comunicação íntima pessoal/atividade de estudos, e; f) atividade de produção social, com base no livro de referência.

No quarto e último módulo o enfoque foi sobre a alfabetização na perspectiva histórico-crítica visando elevar a capacidade teórica dos professores para a explicação e proposição de atividades concretas no trabalho pedagógico tendo como referência o livro *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita* (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

O estudo possibilitou compreender que a alfabetização, na perspectiva histórico-crítica, “compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

As autoras postulam que a linguagem escrita constitui-se como um sistema simbólico altamente complexo cujo domínio significa uma mudança radical em todo o desenvolvimento psíquico. Ao apropriar-se desse universo simbólico gráfico, o indivíduo participa ativamente na sociedade, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, promovendo o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

Com isso, cabe ao professor a tarefa de promover ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas de maneira que garantam a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim o ensino contribuirá para o desenvolvimento efetivo do indivíduo. Isso envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, exige que o aluno supere uma visão sincrética e fragmentada e alcance uma visão sintética, que lhe permita compreender o conhecimento sistematizado da língua escrita.

Martins e Marsiglia (2015) explicam que a escrita padronizada da criança revela um longo caminho percorrido de aquisições culturais que lhe possibilitou aprender a ler e escrever de maneira mais rápida. As técnicas primitivas de escrita desenvolvidas pela criança antes de ser alfabetizada representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado. Para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do salto de abstração requerido pela linguagem gráfica.

Nessa perspectiva, os professores realizaram o estudo das características das fases de desenvolvimento da escrita: fase pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e escrita simbólica, destacando a importância do professor atuar na área do desenvolvimento iminente propondo atividades de escrita que explorem, entre outras ações, as relações entre fonemas e grafemas, a análise da composição silábica das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, a gramática, aspectos referentes à estrutura do texto, uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre outras atividades incluindo um trabalho sistemático com a literatura infantil desde a mais tenra idade.

Ainda no quarto módulo foram revisados os conteúdos dos três módulos na perspectiva de fortalecer aproximações ao referencial teórico instrumentalizando os professores para a elaboração de um Plano de Ensino a ser aplicado no ano letivo escolar, de um Plano de Ação para Acompanhamento Pedagógico pelos assessores pedagógicos, atividades correspondentes ao Tempo Comunidade do quarto módulo, e por fim, a elaboração do Relatório Científico de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica²¹ para as Escolas do Campo, elaborado por todos os cursistas para complementação da carga horária de 160 horas referente à Especialização.

Em face do exposto, reconhece-se na Ação Escola da Terra, que na UFBA se operacionalizou sob a forma de Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, uma importante estratégia para o desenvolvimento

²¹ Desenvolver toda a sistematização da base teórica do relatório, preservando as aproximações de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

de propostas de formação continuada de professores, com uma consistente base teórica, tendo em vista o enfrentamento do projeto educacional da ultra direita que mantém o projeto histórico capitalista na pauta do dia para escolarizar os povos do campo, os indígenas, quilombolas, Sem Terra, Fundo e Fecho de pasto, extrativistas, pescadores, atingidos por grandes obras, enfim, os que vivem e mantêm suas condições de existência em territórios eivados de confrontos e conflitos.

CONCLUSÃO

Considerando os pressupostos da teoria marxista, sobre a ontologia do ser social, a sociedade, o Estado burguês, a luta de classes e, em especial as teorias de base marxista, que explicam o desenvolvimento da psique humana e as funções sociais da escola apresentamos as contribuições do trabalho desenvolvido no LEPEL/FACED/UFBA e GEPEC/FACED/UFBA para o avanço teórico da pedagogia histórico-crítica, em especial na formação de professores para as escolas do campo.

A área de Educação do Campo na FACED/UFBA, vem desenvolvendo um trabalho coletivo, socialmente útil, que compreende a implementação das seguintes ações: (1) ACCs – Atividade Curricular em Áreas de Reforma Agrária – Estágios de Vivência em Áreas de Reforma Agrária; (2) Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-crítica para Escolas do Campo (Ação ESCOLA DA TERRA/PRONACAMPO/FNDE/SECADI/MEC); (3) Graduação em Educação do Campo (tramitando); (4) Mestrado profissional em Educação do Campo (tramitando); (5) Orientações de Dissertações (12 dissertações concluídas e 01 em andamento) e Teses (8 concluídas e 3 em andamento) sobre Educação do Campo; (6) Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA) inserido no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil, CNPq; (7) Editoração de Boletim sobre Educação do Campo. (8) PRONERA – Projeto de Elevação da Escolarização de Trabalhadores da área de Reforma Agrária dos Estados Nordestinos em parceria com Universidades Federais do Nordeste do Brasil, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e Movimentos de Luta Social no Campo; (9) Publicações de materiais didáticos em livros e periódicos e exposição de trabalhos em eventos científicos; (10) Financiamento do CNPq e FAPESB.

Três são as contribuições que destacamos neste momento e que foram tratadas no curso alusivo aos 40 anos da Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia:

a) o ponto de partida do trabalho educativo nas escolas do campo e, portanto, a estrutura e conjuntura do campo brasileiro, que requer conhecimentos acerca das questões **agrarias e agrícolas**, ou seja, sobre a propriedade da terra e o que é produzido, como, para que e para quem. Esta contribuição é evidenciada nos planejamentos de ensino onde não se separa o destinatário, os conteúdos e a forma de tratar este conteúdo. Implica aqui a interrogação sobre a situação da classe trabalhadora no campo brasileiro, considerando as populações indígenas, quilombolas, Sem Terra, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, atingidos por grandes obras, entre outros.

b) o destinatário que são os que compõem a classe trabalhadora do campo, a periodização de seu desenvolvimento, e a elevação da capacidade teórica para enfrentar a situação da vida do campo e lutar pela transformação da gravíssima situação do campo brasileiro onde predomina o latifúndio e o agronegócio;

c) o conhecimento a ser reconhecido como conhecimento clássico, em especial sobre questões agrarias e agrícolas, a serem tratadas pedagogicamente, na formação de professores e no currículo escolar dos estudantes nas escolas do campo.

As lições que acumulamos na UFBA, no trabalho com a Educação do Campo nos permitem caracterizar que a escola do campo é uma escola da transição. Transição de um modo de produzir da vida para outro modo, o modo socialista.

As escolas do campo têm relações com os movimentos de luta social no campo, nascem, são estruturadas e se mantêm muito pela força da luta dos movimentos sociais do campo. As Escolas do Campo buscam desenvolver, planejar formas mais avançadas para organizar o trabalho educativo. A Escola é valorizada, o conhecimento é valorizado, o trabalho docente é valorizado pela comunidade. A vivência de processos democráticos e coletivos – principalmente em um momento em que a democracia liberal está sendo agredida – bem como o contraponto ao ambiente concorrencial e meritocrático, que fragmenta o coletivo de estudantes e os transforma em concorrentes uns dos outros, rompendo os laços de solidariedade, são dimensões de grande relevância para a formação humana, propiciada nas escolas do campo.

A Educação do Campo com base na teoria marxista, na pedagogia histórico-crítica prepara para combater a sociedade com características proto-fascistas, onde os estudantes olham para seus colegas como concorrentes a serem eliminados e não mais como coparticipantes de um coletivo solidário.

O trabalho coletivo solidário visando a auto-organização dos estudantes no coletivo, sua participação crítica, sua vinculação com a vida é o contrário da disputa meritocrática individualista e excludente. A valorização da escola, do trabalho do professor, o domínio do conhecimento tem que estar inserido em uma forma democrática de organização da escola.

Concluimos reafirmando que o trabalho desenvolvido na Educação do Campo pelo LEPEL/FACED/UFBA e GEPEC/FACED/UFBA reafirma a necessidade de ampliar a *resistência ativa*, aglutinando forças que desejem um projeto alternativo ao capitalismo para resolver de fato o impasse criado pelo esgotamento do sistema histórico capitalista.

O trabalho com os Movimentos de Luta Social no campo, em especial com o MST, nos deixa a lição de que é preciso fortalecer uma grande frente anticapitalista incorporando, o que já aprendemos com as revoluções que já ocorreram em solo brasileiro, nordestino, baiano, como a Revolta de Búzios, a Revolta dos Malês, entre muitas outras. Os movimentos sociais do campo, para enfrentar a falta de escolarização, o fechamento de escolas, o esvaziamento da escola do campo, estão convocando para esta luta, além daqueles que estão envolvidos na contradição fundamental oriunda do embate entre capital e trabalho – ou seja, os sindicatos e confederações – e isso inclui os movimentos dos povos do campo, das mulheres, movimento negro e outros que são por várias e diferentes formas afetados pelo atual sistema.

O Professor Luís Carlos de Freitas nos alerta em uma entrevista concedida em 2019 para o Coletivo do GEPEC/FACED/UFBA que:

Neste processo, sem descartar novas abordagens e nem experiências históricas, será necessário levar em conta a única filosofia social que ainda não foi testada plenamente pela história: o socialismo. No entanto, não há nenhuma teleologia que garanta que o desenvolvimento das forças produtivas conduza necessariamente a relações de produção mais avançadas, pela simples razão de que a conexão entre estas está mediada pela luta de classes, a qual é uma construção aberta, como demonstra o momento atual. Neste cenário, a escola deve – além de garantir o acesso ao conhecimento - exercitar os jovens em formas de organização escolar mais igualitárias e mais democráticas, como já ensinam há algum tempo os movimentos sociais organizados. Deve combater a meritocracia excludente com o exercício do trabalho coletivo e inclusivo. Ao contrário

do “empreendedorismo” individualista que visa destruir o coletivo, deve promover a auto-organização do estudante no interior do coletivo, como parte integrante deste coletivo (FREITAS, 2019. Entrevista ao Coletivo do GEPEC/FACED/UFBA, 2019).

Destacamos por fim, que as lições que apreendemos na luta pela escola do campo passam: (1) por governos democráticos e populares, pela defesa do estado de Direito, contra o autoritarismo e o estado de Exceção; (2) pelo atendimento das reivindicações transitória, imediatas e históricas da classe trabalhadora; (3) pela unidade na luta pela satisfação de necessidades básicas, dos direitos, das amplas massas, de amplos setores, com suas bandeiras indenitárias (direitos das mulheres, dos jovens, dos LGBTQ, dos negros, quilombolas, povos tradicionais, nações indígenas, imigrantes, Sem Terra, Sem Teto, entre outros); (4) pela unidade dos mais amplos setores democráticos, humanistas, socialistas, comunistas, de esquerda da Brasil, da América Latina e do Mundo todo, porque a luta não é só local, ela é internacional contra o obscurantismo, a barbárie, o imperialismo, a extrema-direita, os nazifascistas, contra o liberalismo e o ultra-liberalismo; (5) pela luta por outro modo de vida que preserve com dignidade e felicidade a vida humana e a natureza em geral do planeta terra; (6) e tudo isto passa, SIM, pela Educação, pela formação dos profissionais da Educação; (7) isto passa pela Resistência Ativa, e a política de valorização dos profissionais da educação (formação, salários, carreira, condições de trabalho, de organização, assistência, previdência, saúde) que será ou não implementada.

O Coletivo do GEPEC/FACED/UFBA e LEPEL/FACED/UFBA concluiu que, pela elaboração científica do trabalho educativo nas escolas do campo, não é responsável somente em propagar, difundir, a teoria pedagógica histórico-crítica, mas, também, em elaborar proposições superadoras que contribuem para o desenvolvimento teórico da pedagogia histórico-crítica como demonstramos no curso ministrado durante o evento alusivo aos 40 anos da Pedagogia Histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- FREITAS, Luís Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luís Carlos. **Entrevista concedida em 2019 ao Coletivo do GEPEC/FACED/UFBA**. (mímio.), 2019.
- GALVAO, Ana Carolina Marsiglia; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da Didática Histórico-crítica**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2019.
- LEHER, Roberto. Conjuntura, luta de classes e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 8, n. 1, p. 180-186, jun. 2016.
- MAGALHÃES, Giselle Modê; MARTINS, Lígia Marcia. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, Lígia Marcia. As contribuições da Psicologia histórico-cultural para a Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
- MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Marcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MESQUITA, Afonso Mancuso de. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SANTOS, Cláudio Félix dos. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
- STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Satele et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MUNARIN, Antônio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. REVISTA PEDAGÓGICA | V.17, N.35, MAIO/AGO. 2015.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. In: **Boletim Educação no/do Campo – GEPEC/UFBA**. Ano 4, n. 6, jun. 2019. Salvador: UFBA, GEPEC, 2019.
- TAFFAREL, Celi; et. ali. **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia. DOSSIÊ: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural para a Educação do Campo**. FACED/UFBA, 2019.
- TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: FORTALECENDO A RESISTÊNCIA ATIVA!

Autora: Roseli Salete Caldart

Texto de Exposição²²

Reforma Agrária Popular, resistência ativa e trabalho educativo

Para o MST lutar e construir a Reforma Agrária Popular (RAP) é sua forma principal de Resistência Ativa nesse momento histórico. Na resposta prática à questão que função social se deve dar à terra, a contribuição Sem Terra à luta contra a devastação da vida e contra a alienação que impede que essa luta já seja de toda humanidade... A RAP entrelaça reapropriação social da terra, soberania alimentar, agroecologia, trabalho associado, trabalhadores e trabalhadoras buscando assumir o comando de seu próprio destino. Ajudando a projetar e a experimentar ainda no presente relações não antagônicas entre ser humano e natureza e dos seres humanos entre si.

Pensar sobre o que isso significa e implica para nosso trabalho educativo, e em especial nas escolas de educação básica, é um dos objetivos principais desse encontro de educadoras e educadores dos assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST.

Talvez não seja demais dizer que o sentido maior da RAP para o trabalho na educação nos foi afirmado pelas crianças Sem Terrinha na sua 19ª Jornada Estadual no RS, realizada em outubro: entre sorrisos e rostos alegres, elas nos seus depoimentos, mais do que denunciar problemas insistiam em falar do que gostam na vida que levam: os alimentos que comem e ajudam a produzir, o ar puro que respiram, a bela morada que têm, suas brincadeiras ao ar livre, a comunidade em que vivem, as escolas em que estão... O cuidado com a vida que demonstram sentir...

O que do seu jeito denunciaram fundo: não podemos perder o que temos! Não permitam que roubem a vida que conquistamos com vocês! Não deixem de continuar essa construção e nos ajudem a participar dela... Poderia haver melhor clamor à continuidade da luta do que esse?

Pensem: esse chamado das crianças Sem Terrinha não é outro jeito de dizer o que nos dizem estudiosos e militantes das lutas camponesas como, por exemplo, o mexicano Armando Bartra, que afirma: “Se dice que los obreros luchan y son revolucionarios porque no tienen nada que perder más que sus cadenas. Los campesinos, en cambio, luchan y son revolucionarios porque tienen algo que perder; porque no quieren ser desposeídos de lo que aún les queda, sus comunidades: los pequeños y entrañables mundos que han sabido preservar del capitalismo y que quisieran expandir al planeta entero”²³. Notem o destaque que faz às comunidades, nem sempre valorizadas pelos adultos que vivem nelas...

O que não podemos perder! Uma boa chave para nossas reflexões, nosso planejamento coletivo. Um jeito de retomar nossas discussões sobre concepção de educação, sobre a Pedagogia do Movimento. Pelo que resistimos? Nos idos dos anos 1990, quando começamos nossos cursos de Magistério e firmamos o trabalho do setor de educação, nos reuníamos como coletivo de educadoras para discutir sobre a “escola que queremos” sempre diferente da “escola que temos” ou tínhamos... Hoje talvez ainda seja assim, mas com certeza em muitos lugares e em muitas dimensões do trabalho feito já podemos dizer, como nos disseram as crianças Sem Terrinha, que a escola que temos é a escola que queremos continuar construindo, coletivamente, amorosamente...

Precisamos discutir melhor sobre o que mesmo não podemos perder da construção que já fazemos há pelo menos 35 anos. Certamente não é tudo que temos ou somos... Porque muito do que fazemos e somos também é fruto da alienação ao sistema que nos asfixia. Esse sistema, o capitalista, atravessa uma das crises estruturais mais profundas de sua história. É seu motor econômico que está falhando (a taxa de lucro dos capitalistas está em perigo!) e as tentativas de sair da crise tornam cada vez mais insana e violenta a exploração de tudo e de todos. Para o sistema o melhor é que educadores não pensem no que têm sido pressionados a fazer (ou não fazer) nas escolas; menos ainda para que criem ou se rebalem... Se virarmos “robôs”, melhor “educaremos” a nova geração de trabalhadores necessária para adiar um pouco mais a explosão do sistema. Só que isso tem um limite, humano. Ensinar o que se deve saber e como se comportar para poder ser explorado não é educação; é alienação. Os seres humanos tendem a buscar mais humanidade; tendem a conhecer e a criar. Quando o sistema sufoca demais, as pessoas tendem a se rebelar e a buscar alternativas. Nenhum sistema é absoluto. As insurgências fazem parte da história, que nunca se fecha...

Pensem nisso: o que também podemos ouvir do que nos dizem as crianças: por favor, não se deixem asfixiar pelo sistema doente, insano (sistema social, educacional,...); não permitam que o pulsar da vida seja retirado do seu trabalho de educar; busquem oxigênio, energia, movimento. Não se deixem adoecer, não se deixem sufocar... Precisamos de vocês lutando contra a devastação da vida para que a nossa luta pela vida ainda seja possível... E que continuem a construir escolas que “não tenham muros” (Gilvan), para que a luz do sol, sem a qual não há vida, entre mais facilmente...

Notem: a asfixia do trabalho da educadora, do educador, pode vir de múltiplas e às vezes perversas tentativas de sua simplificação. A monocultura é agricultura da morte porque ela simplifica ao máximo o metabolismo da vida (os fluxos de energia e matéria que a sustentam). A vida é complexa. A natureza é complexa. A formação humana é complexa... Simplificar a forma de tratar a vida pode matá-la. Simplificar o trabalho de educar (reduzir, padronizar, desqualificar, precarizar) é uma forma de asfixia. O sistema hoje tenta nos convencer que não vale à pena pensar sobre o que fazemos: por que criar processos pedagógicos se podemos copiar um modelo padrão? Por que preparar aulas se podemos seguir uma apostila preparada visando o “futuro” dos estudantes? Por que pensar na escola inteira ou até no entorno da escola se é possível ficar centrado (preso) no trabalho já facilitado de sala de aula e se é possível deixar que gestores “mais competentes”, empresariais, agora militares, cuidem do “resto” (leia-se: de dimensões básicas da vida humana)?

²² Exposição realizada no VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST RS. Nova Santa Rita, 30 e 31 de outubro 2019. Mesa: “Reforma Agrária Popular, Agroecologia e Educação”, compartilhada com Adalberto Martins na manhã de 31 de outubro.

²³ Verbete “Campeños”, do Dicionário Agroecologia e Educação, no prelo pela EPSJV/Expressão Popular, texto original em espanhol.

E agora vem o Movimento e nos chama para ajudar a construir a RAP, a trabalhar com a Agroecologia, quer que estudemos, indicam textos e mais textos pra ler... Mas isso é muito complexo... Mais um peso nas nossas costas cansadas... Será que não é melhor deixar tudo como está porque já que o oxigênio está racionado, parados morreremos mais lentamente?

Muitas educadoras, muitos educadores estão adoecendo presos a esse círculo perverso. Alguns tentam fugir desse ambiente insano. Mas existem muitas pessoas, muitos coletivos que se rebelam! Há fortes sinais de luta pela vida entre nós. E a vida sempre pode vencer. Estas educadoras buscam frestas por onde o ar possa entrar e devolver a força para lutar contra o sistema que lhes tira o ar... Reaprendem a respirar. Às vezes simplesmente fazendo diferente do que o sistema espera que façam: abrindo janelas e portas para que a vida recupe o seu lugar no trabalho educativo. Com planejamento coletivo sério, mas sem enquadramento e padronização burra.

Educar é humanizar, nos grita Paulo Freire desde onde esteja... E já não são poucas as escolas em que esse “sopro de vida” chega com o nome de Reforma Agrária Popular, ou com o nome de um de seus pilares centrais, a Agroecologia, devolvendo ou fortalecendo sua energia vital...

Agroecologia: “sopro de vida” nos assentamentos e nas escolas

A Agroecologia é um dos pilares centrais da construção da Reforma Agrária Popular, exatamente porque se refere ao modo de produzir que desenha a função social da terra em uma forma de relação metabólica do ser humano com a natureza e não contra ela. É a continuidade da luta e da construção do próprio Movimento. E a favor da humanidade. Por isso é desafio enorme territorializar os processos produtivos agroecológicos. É preciso que esse “sopro de vida” chegue a cada vez mais comunidades, que elas se apropriem do acúmulo prático e científico da Agroecologia e tomem a decisão de iniciar processos de transição, entrelaçando formas de produzir, de lutar, de viver.

O MST tem convidado as educadoras e os educadores das escolas de assentamentos e acampamentos para que sua cotidiana resistência ativa contra o desmonte neoliberal do próprio sentido da educação se entrelace organicamente com a construção da RAP e especialmente da Agroecologia. Esse entrelaçamento integra o novo ciclo evolutivo da Pedagogia do Movimento²⁴. E ajuda a revivificar a função social das escolas do campo.

Participar do esforço de espalhar e enraizar a Agroecologia é uma das grandes tarefas que a escola pode assumir para ajudar na construção da RAP. E essa não é uma tarefa que tira a escola da sua tarefa específica. Pelo contrário. É tarefa que permite seu reencontro, pela mediação do conhecimento, com uma das dimensões essenciais da formação do ser humano que é pensar-se como parte da natureza. Ajudando a tratar do dilema central da humanidade hoje que é desenvolver formas sustentáveis de interação metabólica com a natureza e dos seres humanos entre si.

Tenhamos presente que a construção da Agroecologia é anterior à RAP e vai bem além dela, enquanto territórios, sujeitos e relações envolvidas. A Agroecologia é matriz de produção que desenha uma forma de agricultura, de raiz ancestral, indígena e camponesa. E ao mesmo tempo é expressão das iniciativas atuais de superação de sua forma industrial capitalista, responsável pela depredação da natureza e pelo adoecimento do ser humano. É desafio assumido por comunidades e organizações camponesas de todo mundo. E se realiza como um modo de vida, como cultura.

Precisamos fazer o esforço de compreender e estudar a Agroecologia no tamanho e na importância que ela já tem. Ao mesmo tempo na sua dimensão local e imediata e na dimensão mais geral, universal que a insere no movimento histórico evolutivo da humanidade.

Do ponto de vista imediato a Agroecologia representa um novo vigor para as unidades de produção camponesa. Em muitos lugares trata-se de um “sopro de vida” para aquelas famílias ou comunidades que mesmo de origem camponesa, acabaram caindo no círculo asfixiante do modelo do capital para a agricultura (caíram na armadilha dos agrotóxicos, das sementes transgênicas...). A agroecologia representa o retorno à raiz camponesa que lhes dá fôlego de resistência ativa...

Trata-se de um reencontro, em outro patamar, com a forma camponesa originária de fazer agricultura, em uma relação com a natureza consciente e intencionalmente planejada para ser de interação e não de pretensa dominação que a explora até o limite... da vida. Reencontro que é também de luta por maior autonomia em relação ao capital, mesmo que ainda não seja possível escapar do seu ciclo de reprodução que supõe a exploração de toda forma de trabalho vivo, a qualquer custo, ambiental e social.

Do ponto de vista histórico a Agroecologia pode ser vista como um modo de produzir que projeta a nova forma histórica de trabalho social, de relações sociais de produção que sucederá o modo de produção capitalista se a humanidade, e especialmente se a classe trabalhadora for capaz de lutar e construir essa superação. Ela nos convoca “a repensar o metabolismo sociedade-natureza, como parte de um projeto societário”²⁵

No mundo cresce o interesse pela Agroecologia porque ela mexe com duas questões centrais ao futuro da humanidade: a questão do alimento (que inclui ar e água), em sua relação com a saúde dos seres vivos, e a questão ambiental. Questões que assumem importância estratégica cada vez maior, inclusive do ponto de vista geopolítico e da luta de classes mais ampla.

Por isso hoje a Agroecologia é uma das questões da atualidade, uma questão “epocal”, diria Paulo Freire. Processos educativos que assumam como objetivo trabalhar a compreensão da realidade atual não tem como não incluir a Agroecologia no seu plano de estudos. A Agroecologia não pode ser ignorada pelas escolas comprometidas com o projeto educativo emancipatório de nosso tempo. E isso vale para as escolas do campo e da cidade. Porém das escolas do campo, e mais ainda de áreas de Reforma Agrária, pela sua inserção política e organizativa, se espera que avancem mais nessa compreensão exatamente porque estão nos territórios de luta pela sua construção e podem se inserir organicamente em seus processos vivos... E se espera que possam ajudar a construir uma chave de trabalho pedagógico que dialogue com processos educativos de outras escolas...

O sistema que asfixia a escola tenta expulsar de muitos jeitos esse sopro de vida que pode colocá-lo em questão... Tanto mais porque se trata da formação das novas gerações que podem decidir lutar e construir outro sistema. Mas em muitos lugares, educadoras e educadores, em suas comunidades educativas, já experimentam como o vínculo orgânico entre educação e agroecologia fortalece a energia vital das duas.

²⁴ Uma sugestão de leitura sobre a relação entre a Pedagogia do Movimento e a construção da RAP: texto “Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa” publicado em: CALDART, R. S. e VILLAS BÔAS, R. L. (orgs.) Pedagogia Socialista. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 261-285.

²⁵ Verbete “Agroecologia”, escrito por Dominique Guhur e Nivia da Silva. Dicionário Agroecologia e Educação, no prelo.

Por isso essa aproximação está crescendo e cada vez mais tem sido objeto de estudo e de processos continuados de formação de educadores Brasil afora.

Como estudar Agroecologia na Educação Básica

O MST assumiu o desafio de construir um método de estudo da Agroecologia nas Escolas de Educação Básica. Conteúdo e forma de trabalho, a partir de diferentes práticas em andamento e no diálogo com outras organizações e outros sujeitos coletivos da Educação do Campo. Trata-se de um esforço coletivo e intersetorial que tem acontecido em diferentes níveis e iniciativas, nos coletivos de setores, em cursos e atividades de formação de educadores, e que necessita do envolvimento de coletivos de cada vez mais escolas nesse desafio de construção orgânica. Ainda não temos uma sistematização concluída, mas há pontos a destacar sobre isso nessa exposição.

Um primeiro cuidado que precisamos ter é de não cair na armadilha de tentar inserir a Agroecologia na visão atual da política educacional sobre as finalidades da educação básica: como preparação de mão de obra barata para o “mercado de trabalho”. Na mera transposição isso seria ensinar habilidades técnicas para que os estudantes ajudem a tocar a produção familiar ou mesmo para que se empreguem nas empresas, talvez agora de produtos “orgânicos”. Tenhamos muito claro que as exigências formativas da Agroecologia são inconciliáveis com a visão pragmatista e alienada de educação da ideologia neoliberal que tenta tomar de assalto a educação escolar da classe trabalhadora na atualidade, seja a básica ou a profissional, de nível médio e superior.

E mesmo dentro de uma visão alargada de educação profissional é necessário distinguir a especificidade do estudo de fenômenos do mundo da produção quando se trata da educação básica. O acúmulo de reflexão sobre educação politécnica nos ajuda bastante nessa reflexão²⁶

Na educação básica pensada desde a nossa concepção de educação e de Agroecologia, o objetivo principal do estudo da Agroecologia é compreender seus fundamentos, científicos e culturais. O que se torna mais denso pela inserção em processos de trabalho vivo da própria agricultura. É preciso entender não apenas como se faz, mas porque se faz de um jeito e não de outro. Situar a Agroecologia na história da agricultura e compreender quais os princípios básicos de uma abordagem ecológica e social da agricultura. Entender porque não é essa a abordagem da agricultura capitalista ou da agricultura como negócio. E entender o que são exatamente as formas mais sustentáveis de interação metabólica dos seres humanos com a natureza e entre si, em relação àquelas que o capitalismo instituiu na agricultura como em todos os processos produtivos.

Para estudar os fundamentos da Agroecologia e sua construção histórica nas escolas precisamos elaborar uma síntese de compreensão do núcleo essencial da Agroecologia próprio às finalidades da educação básica ou dos processos de educação geral que devem compor os cursos de educação profissional de várias áreas. E essa síntese precisa ser feita desde uma chave pedagógica exatamente para colocá-la em diálogo com a especificidade da tarefa educativa da escola. O acúmulo da Pedagogia do Movimento (matrizes formativas e reflexões sobre a escola) é nosso apoio básico.

Uma chave geral de estudo pode ser apreendida da própria concepção de Agroecologia que vem sendo firmada pela práxis das organizações camponesas e particularmente pelo MST na luta/construção da RAP. Nessa concepção a Agroecologia se define no entrelaçamento de três grandes elementos ou dimensões: prática, ciência e luta. Que se conectam entre si: as práticas e as lutas orientam a produção da ciência; a ciência fundamenta as lutas e reorienta práticas... E essas dimensões não precisam ter como protagonistas sujeitos diferentes. Comunidades, famílias, organizações camponesas e cientistas ou intelectuais orgânicos são os sujeitos principais dessa construção que tem origem na práxis camponesa ancestral.

Isso nos dá uma chave geral de estudo. Não se entende o que é Agroecologia sem entender as práticas de agricultura camponesa, suas características essenciais e no que se diferenciam da agricultura industrial capitalista. Essas práticas são a base material da Agroecologia e permitiram constituir o que hoje já se afirma como ciência da Agroecologia, exatamente porque entram determinados sistemas de conhecimento ecológicos e sociais sobre o que é agricultura, suas finalidades, suas formas. Esses são conhecimentos que precisam ser reapropriados pelas novas gerações de camponeses, e é desafio torná-los objeto de estudo nas escolas.

A ciência da Agroecologia (ou a Agroecologia enquanto ciência) construiu uma chave de análise de suas práticas camponesas e indígenas originárias, com o objetivo de estabelecer conceitos e princípios universais que passam a orientar novas práticas de agricultura hoje e em qualquer lugar do mundo. Esta chave tem o nome de Agroecossistema, que é um modo de olhar a agricultura como um sistema orgânico, ou um sistema de relações entre diferentes componentes, materiais e imateriais e que acontecem em um determinado ambiente ou território e incidem sobre ele. Foi inspirada no conceito de ecossistema que vem da Ecologia e se entrelaça às contribuições das ciências que estudam a história do trabalho humano e os sistemas sociais.

Essa chave nos permite olhar para um determinado recorte da realidade viva, um lugar pequeno ou grande: pode servir para analisar uma roça ou pode servir para pensar o planeta...; ou pode servir para analisar uma unidade de produção camponesa, por exemplo, buscando apreender (constituir pelo pensamento) a totalidade de componentes e conexões que ela envolve: o modo de produzir e como acontece nele a relação entre ser humano e natureza, as relações sociais de produção ou diferentes sistemas produtivos, o uso de tecnologias, as relações de gênero, entre gerações, o modo de vida cotidiana, a cultura, a arte, a visão de mundo, os conhecimentos, as estruturas institucionais, a forma de acesso à terra e a outros bens naturais, as formas de participação, de tomada de decisões sobre a produção e sobre outras dimensões da vida em comunidade, os cuidados com a saúde, a estética, a educação...

Esse olhar relacional permite compreender a dinâmica de um agroecossistema, suas determinações, e como se conectam os componentes materiais que tornam a vida humana possível: sementes, solo, água, plantas, animais, alimentos, corpo humano... E permite analisar o grau de sustentabilidade ecológica (qualidade do metabolismo matéria-energia) e social (qualidade das relações de trabalho) do seu motor produtivo e as implicações sobre o todo da vida. Vida humana e vida da natureza de que o ser humano é parte, mesmo quando alienado dela...

Agroecossistema é uma chave teórica pela qual podemos entender a materialidade da Agroecologia. Por isso é desafio formativo para as educadoras apropriar-se dessa chave e de seus fundamentos científicos, de modo a traduzir esse conjunto de conhecimentos em uma forma curricular que seja adequada às características das diferentes faixas etárias e aos objetivos específicos de cada etapa da educação básica.

²⁶ Cf. sobre isso o texto “Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo”, publicado em: CALDART, R. S. (org.) Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 115-160.

A Agroecologia é uma ciência de síntese: na sua constituição há diferentes campos de estudo ou diferentes disciplinas científicas em interação: além do encontro central entre a Ecologia e a Agronomia (por sua vez também ciências de síntese) que a identifica, trouxe aportes importantes do conjunto das ciências da natureza, bem como da Antropologia, Geografia, Sociologia, Economia, História..., que permitem ampliar as dimensões do estudo e do manejo de agroecossistemas.

E à medida que se avança na abordagem da Agroecologia em perspectiva histórica, entra com mais força no quadro de seus fundamentos científicos a Economia Política que analisa a lógica da exploração do trabalho e da natureza na sociedade capitalista. É essa análise que nos permite entender porque é tão difícil restaurar a abordagem ecológica da agricultura enquanto o sistema capitalista for dominante...

Essa compreensão nos é trazida especialmente pela dimensão da Agroecologia como luta, firmada pelas organizações camponesas e movimentos populares que têm assumido a Agroecologia como parte de sua estratégia. A práxis dessas organizações desvela/constitui a conexão entre o modo de produzir e a disputa de territórios pelas formas antagônicas de agricultura, os projetos de campo; questões agrária, questão ambiental, luta de classes. Junta luta pela terra e pela reforma agrária, com luta pela soberania alimentar e energética, pela soberania popular, pela igualdade social em suas diferentes dimensões...

Essas lutas acabam explicitando e têm buscado trabalhar também com as tensões internas à construção prática e teórica da Agroecologia: nem todos os seus sujeitos entendem que para ser radicalmente “a favor” da Agroecologia é necessário ser radicalmente “contra” o capitalismo e trabalhar estruturalmente pela sua superação...

Observamos que por desenvolver uma visão sistêmica da agricultura, a Agroecologia interconecta (não apenas justapõe) a abordagem ecológica e social da agricultura, necessitando entrelaçar conhecimentos das ciências naturais e das ciências sociais. Pensando no estudo a ser feito nas escolas de educação básica isso nos traz desafios que não são pequenos. Tradicionalmente as ciências naturais e sociais estão bem afastadas tanto na escola como na formação de educadores.

Um desafio imediato, já assumido em muitas experiências que temos pelo país, é organizar situações na escola em que seja necessário aos professores trabalhar com objetos de disciplinas que não são as suas, e de preferência em processos coletivos de discussão, planejamento... Pequenas iniciativas que exijam a integração de áreas, interação entre docentes, que podem ajudar a mudar o modo de pensar o que é estudar e como organizar o estudo na escola... E podem explicitar as necessidades de formação do coletivo e de cada pessoa.

Um desafio processual é alterar a própria lógica da formação de educadores, mas que podemos ir experimentando desde já em atividades mais sistemáticas e orgânicas de formação²⁷ O processo de estudo de todos (educadores e estudantes) avançará muito mais se cada docente entender o básico das duas áreas e pela própria via do estudo dos fundamentos da Agroecologia. Ao ponto de que docentes formados nas ciências sociais não estranhem tanto quando se trate de fluxo matéria e energia, metabolismo..., fatores bióticos e abióticos...; e os docentes formados nas ciências naturais não estranhem quando se começa a tratar de reapropriação social da natureza, territórios, mais-valia, luta de classes... Certamente isso fará bem para desalienação do trabalho e para a vida de todos...

De qualquer modo, a orientação do estudo da Agroecologia não pode ser feita por um docente ou uma disciplina isolada: requer e possibilita o trabalho coletivo. É necessário que todas as áreas do currículo se envolvam. Por isso a entrada da Agroecologia nas escolas precisa ser planejada, não como algo à parte, uma ação ou programa a mais, mas como uma das dimensões de realização do vínculo entre educação e trabalho, educação e vida. E pensando a escola como um todo e não apenas as salas de aula como o ambiente educativo no qual essa apropriação de conhecimentos aconteça, entrelaçada com valores, relações sociais e posturas diante da vida, das pessoas e em conexão orgânica com o ambiente em que a escola se insere e que pode ajudar a transformar...²⁸

Sejamos diretos ao finalizar essa exposição: trabalhar a sério com a Agroecologia na educação básica exige um esforço grande de estudo dos educadores, das educadoras e a abertura coletiva a novas práticas, novas relações. Mas esse esforço pode ser visto tal como o esforço, a disciplina, mesmo o sacrifício de fazer uma reeducação alimentar para voltar a ter saúde ou fazer exercícios de fisioterapia para tirar a dor... Reaprender a respirar também exige esforço... Estudar sobre questões tão fortes e determinantes da vida exige um esforço e uma disciplina compensados pelo resultado: desasfixia e restabelece a energia vital! Só pode fazer bem às educadoras, aos educadores, às comunidades e, muito especialmente, às crianças e aos jovens que participem dessa construção...

E se nas tentativas de participar ou de pontear iniciativas no rumo da transição (agroecológica, pedagógica, social) que buscamos, às vezes nos vemos apenas como um “grão de areia”, nos vale o que costuma afirmar um de nossos mestres da Agroecologia, José Maria Tardin: se somos grão sempre temos a possibilidade de buscar ser um grão de húmus, em que a vida pode ser gestada...

BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar

Celi Nelza Zulke Taffarel Professora Dra. Titular FAGED/UFBA. Produtividade Pesquisa CNPq. Coordenadora ANFOPE REGIONAL NORDESTE.

Hoje, domingo, 24 de novembro de 2019, foi publicado na Folha de São Paulo página 19, um texto assinado pelo professor Dr. MOZART NEVES RAMOS, ex-reitor da UFPE, atual membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, relator do Parecer aprovado por unanimidade, no dia 7 de novembro de 2019, na reunião do Conselho Pleno CNE.

Professor Mozart argumenta no texto publicado pela FSP, que o tema da formação de professores da educação básica é estratégico porque a “formação do professor é determinante para a melhoria da qualidade da educação básica”. Argumenta que está em implementação em todas as escolas brasileiras a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que estabelece “10 competências gerais que os estudantes precisam desenvolver

²⁷ Registre-se que os cursos de Licenciatura em EdoC, pelas suas finalidades e características, podem ser um lugar privilegiado para realização de processos nessa direção...

²⁸ Fazer o inventário da realidade do entorno da escola é condição objetiva para organizar o estudo vivo da Agroecologia. Uma sugestão de roteiro de inventário foi publicada em: CALDART, R. S. (org.) Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. 2017, p. 163-182.

e para que tenham asseguradas o direito as aprendizagens essenciais” e que para isto acontecer “é imperativo inserir o tema formação profissional para a docência, a BNC - Formação no contexto das mudanças que a implementação da BNCC desencadeia na Educação básica”. Argumenta, também, que o processo da aprovação da BNC-Formação iniciou em 2018 com um documento enviado pelo MEC, que “definiu as competências profissionais docente tendo por base três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional ... com um conjunto de competências específicas e suas correspondentes habilidades”. Menciona ainda, que a referência inicial foi a Resolução 02/2015 do próprio CNE. Segue argumentando que “foram realizadas diversas reuniões públicas com os diferentes atores da sociedade vinculados à área da Educação”, e menciona, no sexto parágrafo, que as “matrizes de competências gerais e específicas e suas respectivas habilidades encaminhadas originalmente pelo MEC, foram amplamente discutidas, de modo que “pudessem assegurar ao futuro professor a capacidade de fazer com que seus estudantes desenvolvam as competências necessárias...”. Defende no parágrafo 7 que o parecer e a resolução apontam estratégias para melhorar “a relação teoria e prática da formação docente e entre as instituições formadoras e as redes do ensino”. No parágrafo 8 argumenta que o acompanhamento de um docente da instituição formadora e um professor experiente permitirá “o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática e entre instituições formadoras e campo de atuação”. No 9º parágrafo trata da modalidade EaD (Ensino a Distância) e o componente prático de 400 horas, vinculado ao estágio curricular, bem como, as 400 horas de prática como componente curricular serão integralmente presenciais. Conclui que, “parecer e resolução seguem para o MEC para a devida apreciação e homologação”.

Levando em conta o texto assinado pelo professor Mozart, vou demonstrar o que está silenciado, ocultado e invertido. Para tanto vou me valer dos estudos, investigações, debates, lutas dos profissionais da educação, sistematizadas nas propostas da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e, também, no manifesto da ANDIFES – através de seu COGRAD - Colégio de Pró-reitores de Graduação -, e do Manifesto1 intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores”, assinado por mais de 30 entidades nacionais, em defesa da Resolução 02/2015 e posicionando-se contra o parecer e diretriz aprovada no CNE e encaminhada ao MEC para homologação. Com isto quero demonstrar que a elaboração intelectual do professor Mozart é uma elaboração a partir do ponto de vista da classe dominante, empresarial, capitalista. Visa com isto difundir tal ponto de vista como sendo o ponto de vista e a opinião de todas as classes sociais, de toda a sociedade. Visa construir um consenso. Para tanto oculta, silencia e inverte, ou seja, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos. Com sua visão idealista, formal, veiculada na imprensa burguesa, contribui para a alienação e suas formas, a saber social, econômica e intelectual. Contribui para firmar a ideologia da classe dominante, através do ocultamento, silenciamento e inversão. Contribui para firmar os valores, propostas políticas da classe empresarial no campo da Educação no Brasil²⁹

Ao demonstrar o que o professor Mozart, silencia, oculta e inverte, procedendo assim ideologicamente a favor dos empresários da educação, os capitalistas, os fundamentalistas, os obscurantistas que atualmente são hegemônicos no CNE, pretendo defender o que temos de mais avançado de diretriz para formação de profissionais da Educação Básica, a Resolução CNE 02/2015, ponto fundamental da resistência ativa e que necessita ser implementada, consolidada, nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação docente³⁰

Para constataremos a composição atual do CNE, e suas tendências, vamos nos valer do trabalho de Olinda Evangelista, Leticia Fiera e Mauro Tilton, intitulado “Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: Mais mercado”³¹

No referido texto, ao responder à pergunta sobre quem escreveu a proposta, os autores levantaram os nomes e as relações com a esfera privada dos membros do CNE. Ao responder à questão sobre que organizações sustentam a proposta, os autores identificaram os vínculos institucionais da Comissão Bicameral com movimentos empresariais, com as organizações do mercado privado das escolas superiores. Denunciam os autores que 19 Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE. Destes, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas. Nestas Redes estão expressas relações sociais, relações de classe, a classe burguesa. São frações da burguesia que através do CNE e de seus principais conselheiros, buscam construir um consenso, consenso este que atualmente se alia com aqueles que pregam o ódio, a violência como política para manter a hegemonia capitalista no país. O CNE, que hoje tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação. No próximo ano, haverá recomposição do CNE com a nomeação de novos membros, e tememos que ao grupo empresarial se juntem conselheiros de perfil fundamentalista com concepções a-científicas, acriticas e a-históricas.

O Governo Bolsonaro, que completou onze meses, juntamente com seus aliados conseguiu desmontar uma política educacional para formação de profissionais da Educação, construída em mais de 40 anos de luta³²

Os ataques a educação durante os governos Temer e início do Governo Bolsonaro estão sendo exaustivamente denunciados através de entidades científicas, sindicais, Fóruns e Frentes políticas. Para exemplificar podemos mencionar a CNTE, o ANDES-SN, o Fórum Nacional Popular de Educação. As denúncias do desmonte da educação pública, estão presentes em documentos e nos eventos e seus relatórios. Estes documentos e eventos denunciam os organismos articuladores dos ataques, tanto organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, quanto organismos internos.

Infelizmente, a estes organismos soma-se o CNE – Conselho Nacional de Educação. No dia 7 de novembro, o CNE aprovou Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, desconsiderando completamente as críticas e proposições encaminhadas de forma veemente e reiterada pelas entidades do campo da Educação como ANPED, ANFOPE, ANPAE, ABdC, CEDES e FORUMDIR, que compõem o FNPE, entre tantas outras entidades representativas.

O Professor Mozart Neves em seu texto silenciou sobre o fato de que a Comissão Bicameral de formação de Professores ignorou, secundarizou, desprezou uma concepção importante construída pelo movimento dos educadores ao longo dos últimos 40 anos de luta, em defesa de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Silenciou, portanto, sobre a própria história do CNE em defesa da

²⁹ Ver em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-formacaoatual-v.14out.pdf>

³⁰ Ver mais a respeito em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> e, também, no artigo de Luiz Fernandes Dourado disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>

³¹ Ver mais in: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>.

³² Ver a respeito o Dossiê da ANFOPE – In: <http://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>

educação no Brasil. Silenciou sobre o encaminhamento da maior entidade de educação do nosso país a ANPED que denunciou “A Formação Formatada” na lógica do capital³³. Silenciou sobre as denúncias e reivindicações da ANFOPE que reuniu mais de 1000 participantes, em um evento realizado, no período de 16 a 19 de setembro em Salvador, em conjunto com o FORUMDIR, o FORPIBID, o FORPAFOR, manifestas na Carta de Salvador³⁴. A Carta de Salvador expressa as denúncias da destruição da educação pública e apresenta demandas e reivindicações do campo da educação no que diz respeito a formação de professores.

Os argumentos do professor Mozart induzem a uma inversão sobre a qualidade da educação básica, colocando nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso às tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas. Preferiu enfatizar a responsabilidade do professor silenciando sobre todas as medidas (EC 95/16, a reforma trabalhista, da previdência, as PEC em andamento – Emergencial, Fundos Públicos, Pacto Federativo, a Reforma da Previdência, Tributária, Sindical, as Privatizações, entre outras) que estão sendo adotadas, e que destroem serviços públicos, aprisionam a escola, limitam severamente a atuação dos profissionais da Educação e transferem recursos públicos para o setor privado.

Professor Mozart Neves silenciou sobre os exemplos exaltados para justificar as medidas adotadas no campo educacional no Brasil. Conforme denúncia a professora Helena de Freitas³⁵, o CNE oculta que estão sendo levados em conta exemplos fracassados no mundo todo e que estão a gerar revoltas populares com o modelo privatista do Chile, laboratório das políticas neoliberais na América Latina nos tempos pós-ditadura Pinochet. Preferiu levar em conta as experiências da Austrália³⁶ berço das políticas neoliberais juntamente com a Inglaterra na era Thatcher, nos anos 90. Desconsiderou os 40 anos de luta dos profissionais da Educação em defesa da educação básica, comprometida com a formação integral das novas gerações³⁷.

O Professor Mozart, desconsiderou a necessidade histórica de uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário digno e a carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância, da juventude e dos adultos. Desconsiderou que é imprescindível a formação inicial e continuada em Universidades, conforme defendem a ANFOPE e o FORUMDIR³⁸, para elevar esta formação, visto que é nas universidades onde se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centros de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública.

Com esta aprovação no CNE, a caminho da homologação no MEC, foram ocultadas inúmeras manifestações do campo acadêmico, que denunciam a inadequação das propostas atuais, combatidas em todo o país³⁹.

Professor Mozart silenciou, ainda, sobre a Resolução 02/2015, em vigor e em fase de implementação pelas IES de todo o país, que levou anos para ser construída e aprovada e foi desconsiderada frontalmente, apesar de ser mencionada. O CNE está assim, contribuindo com a degradação de uma profissão. Está assim, colaborando com as demais medidas que já estão sendo utilizadas para destruir a educação pública no Brasil. Esta medida soma-se a todas as outras que pairam sobre os Estados e Municípios, e aprisionam as Escolas na teia privatista, meritocracia, individualismo, competitivismo da política neoliberal, como são: a “escola sem partido”, o denunciismo, as reformas, a BNCC, o sistema de voucher, as avaliações censitárias, a militarização, as OS - organizações sociais - para gestar a escola, os cortes orçamentários, os baixos investimentos em educação, a piora das condições de trabalho, contratos precários, carreiras desestruturadas, sem ascensão funcional, sem direito a licença para capacitação ou valorização em função de estudos. Enfim, somam-se medidas que terão consequências catastróficas para a Educação do povo brasileiro.

Com esta aprovação o CNE aprovou de fato a reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma que veio sendo detida pela luta ferrenha travada pelos profissionais de educação que, desde o ano de 2003, vem enfrentando o que foi retomado em 2012, em especial pelas forças privatistas organizados em torno do Movimento Todos pela Educação e no Movimento pela Base, hegemonizados pelos empresários da Educação. Tais setores construíram e aprovaram a BNCC, e estão agora implementando esta proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Querem mais os empresários, querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação, e assim comprometer a formação das crianças e jovens brasileiros.

Estamos frente a um retrocesso sem precedentes na história educacional brasileira, principalmente se considerarmos as demais medidas provisórias, portarias, resoluções e emendas constitucionais que estão em curso⁴⁰, e as quais devemos resistir.

Estamos sim, combatendo este alinhamento da formação de professores à BNCC, tal como se apresenta no Parecer do CNE, porque isto representa um retrocesso na concepção de formação, com a retomada de proposições derrotadas na década de 1990, pós-LDB, conforme denúncia a professora Helena Freitas, tais como:

(1) rebaixamento na formação teórica dos profissionais da educação;

³³ Ver mais in: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-ebncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>

³⁴ Acesse in: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/CARTA-DE-SALVADOR19set2019.pdf>

³⁵ Ver mais in: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/10/ponhamos-fim-ao-experimentoneoliberal-na-educacao-liceos-que-vem-do-chile/>

³⁶ Ver in: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/27/cne-usa-referenciais-docentes-daaustria-para-bnc-da-formacao/>

³⁷ Ver mais in: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/07/cne-ignora-entidades-da-area-eaprova-resolucao-sobre-bnc-da-formacao/>

³⁸ Acessar http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMAÇÃO_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf

³⁹ Ver, por exemplo, página APUB onde estão os documentos referendados em assembleia, contra este parecer e resolução aprovados pelo CNE dia 07/11/19: <http://apub.org.br/?p=30971>.

⁴⁰ As já citadas EC 95/2016, as Reformas Trabalhista, Previdenciária, Administrativa, Tributária, Sindical, a PEC do pacto federativo, a PEC emergencial dos fundos públicos e o Future-se, que impacta a universidade, entre outras ações danosas.

(2) a desconsideração do que educadores construíram através da ANFOPE sobre o conceito de base comum nacional, conceito este construído pelo movimento dos educadores em luta pela formação de professores desde a década de 70, e que agrega um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas, e na pedagogia, e contemplados nas DCNs 2015, aprovada pelo CNE e assumida pelas IES desde 2015.

(3) porque secundariza as IES formadoras públicas dos processos de formação continuada, bem como sua entrega preferencial a organizações sociais e fundações empresariais;

(4) porque esta regressão leva a formação a uma concepção de formação continuada de caráter técnico -instrumental, reduzindo o professor a um “prático”, que circunscreve sua formação contínua “alinhada” exclusivamente à BNCC.

(5) porque vai ocorrer desestruturação de carreiras dos profissionais de Educação.

O combate ao empresariamento da Educação, denunciado pelo professor Luís Carlos de Freitas, pode se dar com a resistência ativa a tais políticas, conforme apresentado a título sugestivo, nas páginas 139 a 144 do livro⁴¹

O Combate exige também, a participação efetiva, de todos e todas nesta guerra híbrida, nesta guerra de posição, de forma a enfrentarmos e combatermos incansavelmente a tática do silenciamento, ocultamento e inversão que visa construir um consenso em torno do abominável que é a destruição da educação pública, sua privatização e mercadorização. Isto não interessa a classe trabalhadora, pois são interesses da classe burguesa, dominante, e interessa tão somente aos rentistas, capitalistas, imperialistas. Pela não homologação do parecer e proposta de resolução aprovada no dia 7 de novembro pelo CNE a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Pelo apoio e defesa da implementação da Resolução 02/2015, defendida por mais de 20 entidades do campo da ciência, educação e centrais sindicais e construída em mais de 10 anos de debates e formulações conforme demonstra o professor Luís Dourado⁴² e continuada dos profissionais da Educação Básica: Concepções e desafios.

Salvador, 24 de novembro de 2019

DEZ POLÍTICAS QUE APROFUNDARAM CRISE NO BRASIL EM 300 DIAS DE GOVERNO BOLSONARO

Ameaças à democracia, à soberania nacional, ao meio ambiente e aos direitos dos trabalhadores estão entre os destaques

Lu Sudré

Brasil de Fato | São Paulo (SP), 6 de Novembro de 2019 às 20:06

O presidente Jair Bolsonaro (PSL) chega aos 300 dias de gestão carregando nas costas projetos impopulares, promessas de crescimento não alcançadas, declarações polêmicas e graves acusações contra ele e seus filhos.

Durante cerimônia no Palácio do Planalto na última terça-feira (5), o tom do presidente desconsiderou o contexto no qual seu governo tem sido avaliado por especialistas nacionais e internacionais. Com a frase “300 dias recuperando a confiança” estampada no painel da sessão solene, Bolsonaro elogiou sua equipe de governo e destacou resultados de viagens recentes a países da Ásia.

“O mundo está de olho em nós, nós estamos recuperando a confiança, e isso é primordial. Como é duro você ser recebido em outros países com o manto da desconfiança. Isso acabou”, disse o presidente, após discurso do ministro-chefe da Casa Civil Onyx Lorenzoni (DEM).

Com uma fala ampla e generalista, Bolsonaro repudiou as denúncias e críticas veiculadas contra ele pela imprensa brasileira e agradeceu o apoio do Congresso Nacional. Durante a solenidade também foram assinados sete atos presidenciais, entre eles a medida provisória que acaba com o monopólio da Casa da Moeda e o projeto de lei que autoriza a privatização da Eletrobras. No mesmo dia, foi anunciado um “pacto federativo” que pode resultar na extinção de 1,2 mil municípios e em cortes de até 25% no salário de servidores.

O **Brasil de Fato** elencou 10 políticas e posicionamentos adotados por Bolsonaro durante os 300 dias de seu governo que, apesar dos discursos generalistas e elogiosos da gestão, escancaram um Brasil em crise e a retirada de direitos da população.



1. REFORMA DA PREVIDÊNCIA

Não há dúvida de que a **reforma da Previdência** está entre os acontecimentos de maior destaque da conjuntura brasileira no último período. Principal proposta defendida por Paulo Guedes, ministro da Economia, as alterações no sistema previdenciário brasileiro foram aprovadas no dia 22 de outubro após um conturbado processo no Congresso Nacional.

Duramente criticada por economistas da área, movimento sociais e sindicais, a **nova aposentadoria** estabeleceu uma idade mínima de 65 anos para os homens e 62 anos para as mulheres com tempo mínimo de contribuição de 20 anos e 15 anos, respectivamente.

⁴¹ Em seu livro intitulado “A Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias”, (São Paulo: Expressão Popular, 2018)

⁴² Ver mais in <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> e, também, em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>.

O valor será equivalente a 60% da média do valor de referência das contribuições. Para ter direito ao valor integral, a partir de agora, trabalhadores devem contribuir por 40 anos. Na prática, o trabalhador e a trabalhadora terão que trabalhar muito mais tempo, além do limite da idade mínima, para ter direito ao valor integral.

A reforma também acabou com a regra da aposentadoria por idade, que exigia 15 anos de contribuição e idade mínima de 60 anos para a mulher e 65 anos para os homens. De cada dez aposentadorias concedidas, sete eram por idade.

2. POLÍTICA AMBIENTAL

As queimadas que se alastraram pela Amazônia entre agosto e setembro, estimuladas por pecuaristas e fazendeiros da região, aprofundaram a crise ambiental do país. A destruição da maior floresta tropical do mundo colocou em xeque a política ambiental de Bolsonaro e de Ricardo Salles, ministro do meio ambiente.

Ambos, diversas vezes, desqualificaram e ignoraram dados produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) em relação ao desmatamento na região. Com a repercussão internacional do fogo, Bolsonaro minimizou os impactos da destruição – inclusive durante a assembleia geral das Nações Unidas – e atacou o auxílio oferecido por outros países.

Na opinião de especialistas ouvidos pelo Brasil de Fato, devido à extensão das queimadas, os danos à fauna e flora locais são de imensa gravidade.

A postura do governo em relação ao combate à contaminação do oceano após vazamento de óleo cru no litoral nordestino desde o final de agosto também é amplamente criticada. Além das incertezas em relação a não identificação do navio responsável pelo derramamento, a gestão de Bolsonaro não adotou o Plano Nacional de Contingência para Incidentes de Poluição por Óleo (PNC), segundo o Ministério Público Federal (MPF).

Criado por decreto presidencial em 2013, o Plano apresenta em detalhes os procedimentos a serem adotados em casos de acidentes como o que atinge as praias brasileiras. Em repúdio aos posicionamentos do governo, o MPF apresentou recurso ao Tribunal Federal da 5ª Região (TRF-5) para pressionar o governo Bolsonaro a adotar PNC.

Na primeira instância judicial, o pedido foi negado após a gestão o alegar que já estaria cumprindo as medidas. Entretanto, no recurso, o órgão elencou dez pontos que comprovam que o governo estaria mentindo.

3. PRECARIZAÇÃO RECORDE

Segundo dados revelados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados na última quinta-feira (31), a informalidade cresce em ritmo acelerado no país.

A oferta de postos de trabalho informais disparou e bateu o recorde da série histórica, chegando a 41,4% da força de trabalho brasileira, o equivalente a 38 milhões de pessoas. Ou seja: 38 milhões de brasileiros não possuem seus direitos trabalhistas assegurados pela Consolidação da Lei do Trabalho (CLT).

Ainda de acordo com o IBGE, o contingente de desempregados soma 12,5 milhões de pessoas. Ainda de acordo com os dados da Pnad, 4,7 milhões de brasileiros desistiram de procurar emprego.

4. DESAPROVAÇÃO POPULAR E CRISE PARTIDÁRIA

Apesar de ter afirmado durante a sessão solene de 300 dias de governo, que é bem recebido em todas as regiões do Brasil, pesquisas evidenciam que a aceitação ao governo Bolsonaro está em queda. Seu início de mandato tem o maior índice de reprovação desde o governo Sarney (1985-1990).

Pesquisa Ibope encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e divulgada em setembro, mostra que a popularidade, a confiança da população e a aprovação popular ao governo de Jair Bolsonaro diminuíram. Atualmente, 55% dos brasileiros não confiam no presidente.

Todos os indicadores pesquisados ficaram ligeiramente abaixo dos registrados na pesquisa anterior, realizada em junho, quando já havia sido registrada queda ante a pesquisa feita em abril, a primeira do Ibope no governo Bolsonaro.

O levantamento mais recente mostra que a avaliação positiva (ótimo e bom) do governo era de 35% em abril, caiu para 32% em junho e em setembro estavam em 31%, a menor de sua gestão. A avaliação negativa (ruim e péssimo) subiu de 27% em abril para 32% em junho e, em setembro, chegou a 34%.

O presidente também entrou em guerra franca com seu partido e já anunciou a criação de uma nova sigla. Enquanto isso, ele e seus filhos seguem trocando insultos com Luciano Bivar, o presidente nacional do PSL, e outros importantes aliados membros do partido, como o deputado delegado Waldir, o senador Major Olimpo e a deputada Joice Hasselmann.

5. PAÍS DO VENENO

A população brasileira nunca consumiu tanto veneno como consome agora, sob o governo Bolsonaro. Apenas em dez meses, a gestão do político do PSL liberou 382 novos agrotóxicos. Os números representam um recorde histórico e confirma a avalanche de veneno sinalizada nos primeiros 200 dias de governo.

No período em questão, o Brasil liberou mais agrotóxicos que a União Europeia em oito anos. Foram 239 autorizações no Brasil contra 229 na UE, desde 2011, segundo Gerson Teixeira, ex-presidente da Associação Brasileira da Reforma Agrária (Abra).

O herbicida glifosato, conhecido comercialmente como RoundUp, tem ganhado cada vez mais espaço em terras brasileiras e deixou de ser considerado "extremamente tóxico" sob a gestão Bolsonaro. A nova caracterização contraria consulta pública realizada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, na qual a maioria dos brasileiros pediram a proibição do glifosato.

Enquanto isso, o agrotóxico enfrenta vetos em países europeus e mais de 18 mil ações nos tribunais nos Estados Unidos que relacionam o seu uso a doenças como o câncer.

De acordo com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), em 2017, 173 mil toneladas de glifosato foram vendidas no Brasil, número que deve aumentar com as flexibilizações do governo.

6. CORTES NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

Desde a primeira semana de governo, a área da educação foi um dos principais alvos de Bolsonaro e de sua equipe ministerial. Além da perseguição a uma suposta “ideologia de gênero”, o anúncio do corte de 30% no orçamento das universidades e institutos federais foram estopim de atos massivos e da primeira greve geral contra o governo.

Em julho, o Ministério da Educação apresentou o programa Future-se, que prevê a criação de um fundo de cerca de R\$ 102 bilhões para atrair investimentos privados nas instituições de ensino superior. Novamente, atos em todo país repudiaram a proposta do Ministério da Educação (MEC). Após meses de críticas dos setores da educação a ausência de um projeto que defenda a educação pública e de qualidade, em setembro, o ministro Abraham Weintraub anunciou a liberação total da verba contingenciada. Ao todo, R\$ 2,4 bilhões tinham sido bloqueados, ação que afetou diretamente o cotidiano e funcionamento das federais.

As agências responsáveis pelo financiamento de bolsas de pesquisa também estão sob ataque. De 2015 para 2019, o orçamento dos órgãos de fomento à pesquisa e produção tecnológica ligadas ao governo federal caiu de R\$ 13,97 bilhões para R\$ 6,08 bilhões, um recuo de 56,5%. O governo ainda declarou estudar uma fusão entre Capes e o Cnpq, o que, na prática, poderia extinguir importantes instrumentos de desenvolvimento tecnológico e científico.

7. AMEAÇAS À DEMOCRACIA

Recentemente, o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL-RJ), filho do presidente, e líder do partido na Câmara, disse em entrevista à jornalista Leda Nagle, que o governo considera utilizar um “novo AI-5”, como resposta ao que chama de radicalização da esquerda.

Publicado em 1968, o Ato Institucional 5 (AI-5) foi um dos 17 atos institucionais aplicados pela ditadura militar no Brasil. A norma resultou no fechamento do Congresso Nacional e das assembleias legislativas dos estados, permitiu a cassação de mais 170 mandatos legislativos, instituiu a censura prévia da imprensa e de produções artísticas e deu ao presidente a possibilidade de intervenção nos estados e municípios.

Com o AI-5 também tornaram-se ilegais as reuniões políticas não autorizadas pela polícia e toques de recolher tornaram-se frequentes.

Essa não foi a primeira declaração do clã Bolsonaro em flerte com o regime militar. Além das falas autoritárias, os ataques à imprensa também foram constantes nestes 300 dias de governo.

Um levantamento feito pela Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) aponta que o presidente ataca jornalistas por meio de discursos, postagens em redes sociais e entrevistas, ao menos duas vezes por semana.

Segundo o estudo, os casos levantados até 31 de outubro revelam 99 declarações ameaçadoras do chefe do Poder Executivo, sendo 11 delas contra jornalistas, e 88 ocorrências de descrédibilização da mídia.

Ataques aos movimentos sindicais, populares, ativistas e políticos de esquerda também entram na lista de ofensas comuns cometidas por Bolsonaro e seus filhos.

8. CASO MARIELLE FRANCO

A Rede Globo dedicou mais de seis minutos do *Jornal Nacional* do dia 29 de outubro a uma matéria exclusiva sobre uma testemunha que citou o então deputado federal Jair Bolsonaro em ligação com dois dos principais suspeitos no caso. A matéria mostrou o depoimento de um funcionário do condomínio fechado onde Bolsonaro tem uma casa, e onde morava antes de se mudar para Brasília, o mesmo onde vivia Ronnie Lessa, acusado de ser o autor dos disparos que mataram Marielle e Anderson em 14 de março de 2018.

No depoimento, o porteiro afirma que Élcio Vieira de Queiroz, acusado de dirigir o carro que perseguiu e encurralou as vítimas, foi autorizado a entrar no condomínio na tarde do assassinato depois de dizer ao porteiro que iria visitar a casa de Bolsonaro, no número 58.

O porteiro continua o depoimento, segundo o *Jornal Nacional*, contando que ligou para a casa, e uma voz identificada como sendo do “senhor Jair” autorizou a entrada de Élcio Queiroz no condomínio. Mas, acompanhando pelas câmeras de segurança, o funcionário viu que o homem foi para outra casa, no número 66, onde Ronnie Lessa morava.

A matéria afirma que, segundo fontes anônimas, os dois suspeitos depois saíram do condomínio juntos e trocaram de carro, dirigindo-se à região central do Rio onde Marielle e Anderson foram mortos. Lessa e Queiroz estão presos desde março deste ano, acusados de envolvimento no crime. Em resposta, o presidente fez uma transmissão ao vivo raivosa logo em seguida, mesmo estando em viagem à Arábia Saudita, onde já eram 4 horas da manhã. Bolsonaro desferiu ataques exaltados contra a Globo, chamando a rede de “podre” e “canalha” e ameaçando dificultar a renovação da concessão do canal em 2022.

Na cerimônia de 300 dias do governo, Bolsonaro voltou a negar envolvimento com o caso. “Estaria contrariando meus princípios cristãos. No que aquela pessoa me atrapalhava? Zero”, disse em referência a Marielle Franco.

O mandatário voltou a atacar a imprensa: “Lamento uma grande imprensa no Brasil querer colocar no meu colo a execução de uma vereadora, porque um dos possíveis executores mora no meu condomínio. Não é uma imprensa que colabora com o Brasil”.

As implicações do presidente no caso provocaram manifestações de rua em diversas cidades do país.

9. SOBERANIA EM RISCO

A chegada de Paulo Guedes ao governo radicalizou a orientação econômica privatista da equipe de Michel Temer (MDB). Eletrobras, Petrobras, sistema educacional: todo patrimônio brasileiro parece caminhar para desnacionalização, privatização ou extinção.

Bolsonaro consolidou o realinhamento do Brasil com os interesses da política externa dos Estados Unidos. O mandatário busca proximidade com os EUA e com a imagem de Donald Trump. Logo nos primeiros meses de governo, o mandatário assinou acordo para deixar de exigir visto de entrada para cidadãos estadunidenses no Brasil, sem contrapartida.

A entrega da Base de Alcântara, porém, é um dos maiores símbolos de submissão apontado por especialistas. O chamado Acordo de Salvaguardas Tecnológicas (AST), assinado em março deste ano, estabelece regras que protegem a tecnologia estadunidense para lançamentos. O texto estabelece ainda normas para técnicos brasileiros em relação ao uso da base, restringindo a circulação nela.

A Base fica em uma região habitada por comunidades tradicionais, especialmente quilombolas. Já na década de 1980, quando era construída, parte dos moradores foi realocada para outros lugares. Mas, com a entrega aos EUA e a possibilidade de ampliação da área, os quilombolas remanescentes temem perder seu território.

A prontidão em atender os interesses do presidente estadunidense, no entanto, não impediu que Trump se recusasse a endossar a tentativa do Brasil de ingressar na Organização de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE).

Bolsonaro também patrocina iniciativas da direita em outros países da América Latina, como foi o caso do apoio ao presidente Mauricio Macri na eleição argentina, e da aliança com o deputado oposicionista Juan Guaidó, que se autoproclamou presidente da Venezuela e já protagonizou uma tentativa de golpe contra o governo de Nicolás Maduro.

10. “VEXAME INTERNACIONAL”

Desde antes da eleição que o tornaria presidente, a imagem de Bolsonaro já era associada a ameaças à democracia. Ele foi chamado por veículos internacionais de "populista de direita", "fascista se apresentando como homem honesto", "demagogo do deserto", "militarista xenófobo" e "Trump tropical", entre outras alcunhas.

Após a eleição, Bolsonaro continuou protagonizando o noticiário internacional com vexames. Seu primeiro discurso internacional como presidente, na abertura do Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, foi tachado de "desastre" pela imprensa internacional.

Mais recentemente – após desrespeitar publicamente a primeira-dama francesa Brigitte Macron e de chamar a Noruega para briga no caso do Fundo Amazônia –, o mandatário fez o discurso "mais desastroso" de um presidente brasileiro na história das Nações Unidas.

O Brasil de Bolsonaro, na ONU, não tem queimadas, desemprego nem violência. Ele proferiu frases como: "Somos um dos países que mais protege o meio ambiente" e "a Amazônia não está sendo devastada, nem consumida pelo fogo, como diz mentirosamente a mídia".

Edição: Rodrigo Chagas

NOTÍCIAS



UFBA CERTIFICA MAIS DE 100 PROFESSORES EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

No mês de dezembro, a coordenadora da Ação Escola da Terra na Bahia, Profa. Celi Taffarel, recebeu do vice-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Prof. Paulo Miguez, e do diretor da Faculdade de Educação (FACED), Prof. Cleverton Suzart Silva, em ato simbólico, o diploma de professores e professoras que cursaram na UFBA a Especialização em Pedagogia Histórico Crítica para as escolas do campo.

Em quatro versões do curso foram formados dois mil especialistas. No período de 2014 a 2018 a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), executou quatro versões da Ação Escola da Terra na Bahia, em um pacto federativo com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Secretarias de Educação de 66 municípios baianos.

A coordenação informa que estão disponíveis na Faculdade de Educação da UFBA, sala do LEPEL/GEPEC, 1ª andar, Av. Reitor Miguel Calmon, Vale do Canela - Salvador - BA, os certificados dos cursistas que participaram das versões I (2014/2015) e II (2015-2016) do Programa Escola da Terra.





SANIDADE MENTAL DE PMS É QUESTIONADA

Adiantado por esta coluna, o requerimento de informações do líder da minoria, Flávio Felix (Psol), sobre a sanidade mental dos agentes que atuam nas escolas militarizadas, foi enfim respondido. O documento é claro: “ dos 85 policiais militares movimentados para CPP (Centro de Políticas Públicas) em 2019 para o projeto Escola de Gestão Compartilhada, 34 têm histórico de afastamento por motivo de saúde mental”

Fonte: Jornal de Brasília



Leia também:

Miguel Arroyo: Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>

APEDAGOGIA DO MEDO: escola militarizada no DF: Distrito Federal quer escolas públicas militarizadas. O que se tem aqui é o autoritarismo tornado pedagogia, é o medo feito disciplina.

<https://jornalistaslivres.org/a-pedagogia-do-medo/>

FREITAS, Luiz Carlos de. **Impactos nos estudantes: “toda escola, se sentido!”**, In: A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. FREITAS, Luiz Carlos de. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DOSSIÊ TEMÁTICO ANPED 40 ANOS

Temática: A construção de resistências criativas na pesquisa e na pós-graduação para a longevidade da relação entre educação e democracia do volume 24 da Revista Brasileira de Educação - RBE.

Resultante de uma Chamada Pública, divulgada no final de 2018, foi organizado por comitê editorial específico, contando com dois Editores da Comissão Editorial da RBE - Márcia Denis Pletsch e Salomão Antônio Mufarrej Hage - e três Editoras convidadas - Andréa Barbosa Gouveia; Maria Diléia Espíndola Fernandes e Miriam Fabi Alves - da atual Diretoria da ANPED.

A chamada foi para textos que discutissem “questões que a pesquisa e a pós-graduação em educação nos tempos presentes nos fazem pensar e propor para agendas político-acadêmicas da associação que estão por vir e que necessitariam ser problematizadas e provocadas a se transformar em pautas de um futuro mais ou menos próximo. Algumas problematizações podem advir das seguintes provocações: O que nos contextos contemporâneos poderiam significar desafios, outros olhares e perspectivas de diferença na vida futura da associação? Relatos e experiências de outras associações internacionais mais ao norte, mais ao sul, ou em outra bússola, poderiam nos dizer que outras dimensões? Que lugares entidades, atores e pesquisas de pós-graduação em educação vêm ocupando nos cenários de diagnóstico, proposição e disputa de políticas públicas no Brasil? Que fluxos hegemônicos e contra-hegemônicos são desenhados local e globalmente nas relações entre essas associações? Como se relacionam com os movimentos sociais? Há mesmo o necessário clamor de conversa implicada com a escola básica e com a qualificação do trabalho de professoras/es?”

Foram recebidas 37 submissões e os sete artigos agora publicados foram os aprovados por pareceristas ad-hoc e pela comissão editorial mista. Convidamos você a acessar a Revista e a desfrutar da leitura dos artigos que buscaram dialogar e produzir sentidos plurais com o tema do dossiê.



A Comissão Editorial da RBE.

LISTA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NO VOLUME 24

DOSSIÊ

[Editorial: 40 ANOS DE ANPED \(PT\)](#)

Andréa Barbosa Gouveia; Márcia Denis Pletsch; Maria Diléia Espíndola Fernandes; Miriam Fabi Alves; Salomão Antônio Mufarrej Hage.

[ANPED: rumo a meio século de lutas por educação e democracia \(PT\)](#)

Maria Antônia de Souza.

[A produção científica dos coordenadores do Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação \(ANPED\): opções teórico-metodológicas \(PT\)](#)

Cleide Carvalho Matos.

[Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos \(PT\)](#)

Jane Paiva; Sérgio Haddad; Leôncio José Gomes Soares.

[Boletins da ANPED: das possibilidades de problematização das questões educacionais para além dos espaços acadêmicos \(PT\)](#)

Helena Maria Ferreira; Francine de Paulo Martins Lima; Marco Antonio Villarta-Neder.

[A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo \(PT\)](#)

Mônica Castagna Molina; Maria Isabel Antunes-Rocha; Maria de Fátima Almeida Martins.

[Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais \(PT\)](#)

Débora Cristina Goulart; Fernando L. Cássio; Salomão Barros Ximenes.

[Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional \(PT\)](#)

Marilda de Oliveira Costa; Leonardo Almeida da Silva.



ANPEd/Secretaria Geral - R. Visconde de Santa Isabel, 20 Cjto. 206-208 – Vila Isabel, Tel: (21) 2576-1447 e (21) 2576-2172, Fax: (21) 3879-5511, rbe@anped.org.br



ANFOPE LANÇA A REVISTA FORMAÇÃO EM MOVIMENTO



Esta primeira edição, histórica, traz o *dossiê* ANFOPE: Quatro décadas de lutas e resistência, que resgata a trajetória de lutas da entidade, desde o movimento dos educadores, da década de 1980. Ex-presidentes da ANFOPE tecem análises sobre a construção da base comum nacional e os desafios postos hoje para a formação de professores no Brasil.

FORMAÇÃO em Movimento traz, abrindo a sessão *Memória*, a republicação de artigo da professora Iria Brzezinski, sobre a Carta de Goiânia. A *Resenha* desta primeira edição é o sobre o livro da professora Nilda Alves *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares*.

Na sessão *Entidades* temos a palavra dos presidentes de três fóruns nacionais ligados à formação dos profissionais da educação e parceiras da ANFOPE – FORUMDIR, FORPARFOR e FORPIBID RP, que terão espaço permanente em FORMAÇÃO em Movimento.

Na sessão *Documento*, republicamos o “Plano de Lutas da Conape 2018”, que norteia as ações do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), composto por 35 entidades dentre as quais a ANFOPE. A revista traz ainda breve nota sobre as contribuições da ANFOPE.



Acessem <http://www.anfope.org.br/anfope-lanca-a-revista-formacao-em-movimento/>



EM PAUTA, A DEFESA DE TODOS OS DIREITOS

“Vivemos um cenário difícil com imposição das diferentes formas de agressão” reflete artigo

8 de outubro de 2019 16 de novembro de 2019

Por Euzamara de Carvalho⁴³, Do Brasil de Fato

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.
(Bertolt Brecht)

No Brasil atual, se vivencia um cenário de graves retrocessos das garantias humanas e constitucionais. Concomitantemente, tem-se o descumprimento e a violação da Constituição Federal de 1988, com o desrespeito aos princípios democráticos e o esvaziamento do papel do Estado por meio da crise de funcionamento de sua estrutura e da deslegitimação dos seus agentes e instituições.

Esse processo tem desencadeado o aumento da violência no campo e na cidade. As populações mais pobres são submetidas a violências discursivas (discursos de ódio), institucionais (por exemplo, o aumento de despejos em áreas rurais e urbanas) e físicas, com aumento de agressões, das perseguições e dos assassinatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos, indígenas, quilombolas, crianças, jovens negros e negras, mulheres, LGBTQI+.

Um cenário difícil de violações de direitos humanos em que a imposição das diferentes formas de agressão, legitimadas pelo poder do Estado, são um elemento a ser destacado, em conformidade com as últimas ações e declarações do atual presidente Jair Bolsonaro – como a sanção da lei que amplia a posse de armas em propriedades rurais, o anúncio de indulto a policiais do Massacre de Eldorado dos Carajás e as declarações de não demarcação de terras indígenas explicitadas em sua participação na Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU.



⁴³ Euzamara de Carvalho integra o setor de Direitos Humanos do MST, membro do Instituto de Pesquisa Direito e Movimentos Sociais (IPDMS), GT Assessoria jurídica popular, Educação Jurídica e Educação Popular, e da Associação de Juristas pela Democracia (ABJD). Edição: João Paulo Soares/ Brasil de Fato

A violação dos direitos humanos, em cada período histórico, tem sido exercida pelos detentores do poder econômico em consonância com o poder do Estado, no campo brasileiro. Elas ocorrem por meio das grandes empresas, que se instalam nos territórios de vida para expropriação dos bens da natureza, ou por meio do Estado, através de agentes e instituições dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além da mídia.

Decisões e sentenças do Poder Judiciário criminalizam os povos e, consequentemente, seus lutadores e lutadoras. São prisões arbitrárias, perseguições à organização coletiva, despejos de famílias – a exemplo dos ocorridos no Paraná e em Pernambuco – e até ameaças contra espaços coletivos de formação, com o caso do Centro Paulo Freire, que se encontra sob iminência de despejo. Ambos espaços de lutas organizados pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST.

A realização plena dos seres humanos exige que seus direitos sejam respeitados e efetivados nas dimensões individuais, coletivas e dos povos. O que está na pauta é a luta pelos direitos civis e políticos (integridade física, moral, direito de resistência, luta e manifestação e à liberdade) e pelos direitos sociais, culturais, econômicos e ambientais (direito à terra, trabalho, moradia, educação, saúde, cultura e soberania).

De acordo com o relatório anual da ONG Global Witness, o Brasil é o quarto país que mais mata ativistas ambientais, defensores de direitos humanos, da terra, das águas, da floresta. E a Amazônia concentra o maior número de conflitos e mortes.

Em conformidade com dados do Instituto IELA, foram 2.507 camponeses e indígenas assassinados em conflitos agrários entre 1964 e 2016.

Ao mesmo tempo, dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) mostram que entre 1985 e 2018, 1.938 trabalhadores e trabalhadoras foram assassinados em conflitos no campo, em 1.466 ocorrências. Desse total, somente 117 assassinatos foram a julgamento, tendo sido condenados apenas 101 executores e 33 mandantes.

No Brasil, os grupos sociais que se situam no espaço agrário vivenciam grandes dificuldades de acesso à terra, ao território e outros bens que possibilitem o desenvolvimento pleno da vida no campo. Essa condição se constituiu historicamente em função da alta concentração fundiária no Brasil, que gera desigualdade social e que ocasiona o aumento de conflitos no campo.

As diferentes formas de violências coadunam com o não reconhecimento do direito de organização social para reivindicar a efetivação do direito a vida, em equilíbrio com os bens da natureza.

No momento atual da luta pela transformação da sociedade, a ação de defesa dos direitos humanos se impõe como tarefa primordial e deverá sempre ser pensada e realizada como luta política coletiva contra todas as formas de violência, opressão e exploração, e deve ser realizada frente a sociedade e ao Estado.

A defesa dos direitos humanos é parte do processo histórico das lutas dos povos e sua conquista, bem como sua garantia, depende da capacidade de organização e de luta dos trabalhadores e trabalhadoras e dos demais setores expropriados dos bens essenciais à sobrevivência humana. Parafraseando o poeta Pedro Terra:

*“O sonho vale uma vida?
Não sei. Mas aprendi
da escassa vida que gastei:
a morte não sonha”.*



ANFOPE LANÇA O BOLETIM N.4 - ANO 2019



Finalizando 2019 divulgamos o Boletim da Anfope n.4. Em breve será publicado o n.02 da revista Formação em Movimento, com o dossiê sobre a reformulação dos cursos de licenciaturas à luz da Resolução 02/2015. Resistimos desejando que a fé, a esperança e o amor nos unam e fortaleçam e que o novo Ano venha pleno de alegrias e realizações e muita disposição para a luta em defesa da educação, da formação de professores e da democracia. Feliz 2020!

Acesse o [boletim: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf)

EDITORIAL

Este é o quarto e último Boletim publicado pela ANFOPE em 2019! O ano chega ao fim, entretanto, os ataques à educação e à formação de professores não cessam. No dia 19 de dezembro, o MEC homologou pela Portaria n° 2.167, o Parecer CNE/CP n° 22/2019, aprovado em 7 de novembro pelo Conselho Pleno do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – a BNC da Formação. Como já alertávamos no Boletim n° 3, a proposta da BNC da Formação, agora homologada, descaracteriza, desqualifica e empobrece a formação, vinculando-a à lógica estreita, pragmática e centralizadora da BNCC. O CNE e o MEC, com a aprovação e homologação do Parecer 22/19, desconsideraram o esforço empreendido pelas IES no processo de implementação da Resolução 02/2015 e os posicionamentos críticos das entidades nacionais. A Res. 02/2015 incorporou os princípios da base comum nacional, construída historicamente pelo movimento dos educadores ao longo das quatro últimas décadas, e materializou uma proposta de formação que articula formação inicial e continuada e as demandas coletivas da escola básica com uma necessária política de valorização dos profissionais da educação. Se o ano finda com mais um grave ataque à formação dos profissionais da educação com impactos negativos na qualidade da educação básica, nos cabe persistir na esperança e organizar a resistência. Resistimos! Em 2019, a Anfope desenvolveu uma série de ações que fortaleceram a entidade, ampliaram a mobilização e os vínculos com as demais entidades do campo educacional e incentivaram a resistência coletiva e institucional aos desmontes e retrocessos políticos. Destacamos entre essas, a realização do XII Seminário Nacional de Formação de Professores, em parceria com o Forumdir, o Forparfor e o Forpibid RP, na UFBA, que congregou um número recorde de professores e estudantes interessados na discussão das políticas de formação favorecendo a mobilização e a organização, não só da Anfope como das entidades parceiras. No evento foi lançada a revista Formação em Movimento, que agora em seu segundo número, a ser lançado ainda em dezembro, traz um dossiê – organizado por Luiz Dourado e Malvina Tuttman, com 15 trabalhos sobre o processo de reformulação dos cursos de licenciatura à luz da Resolução 02/2015, em instituições públicas e privadas em diversos estados brasileiros. Essa obra contribui para a resistência em defesa da Resolução 02/2015. Outra ação importante foi a atualização do Estatuto da Anfope, tornando-a mais ágil administrativamente, o que ocorreu em uma assembleia bastante concorrida, na UFBA. As contra-reformas educacionais em curso, que englobam a Reforma do Ensino Médio, a BNCC da Educação básica, a agora homologada Base Nacional Comum da Formação de Professores, além das propostas de amordaçamento e controle do magistério – com o projeto Escola sem partido – e de desobrigatoriedade da educação escolar, que o projeto de educação domiciliar pressupõe, a par da militarização das escolas públicas e do marco referencial docente, são ataques que integram um pacote imposto paulatinamente, como se fossem ações isoladas, mas que visam impor a centralização, a padronização e o controle, favorecendo processos de privatização e desobrigação estatal com a oferta pública da educação.

Assistimos, ao longo deste ano, o acirramento do projeto de redução do Estado e de retirada de direitos sociais, duramente conquistados. Tais ações atingem a população como um todo, mas de forma mais aguda as camadas populares. Assim, vemos a queda dos índices de aprovação do Governo Federal, assim como de muitos dos dirigentes estaduais e municipais que defendem o avanço das proposições ultraneoliberais, que não conseguem, como prometido, driblar a crise

e aquecer a economia, gerando mais empregos. Ao contrário, a pobreza aumenta jogando cada vez mais famílias na miséria, sem que vislumbremos perspectivas de melhoria a curto e médio prazo: a sensação crescente é de que tudo piorou nos últimos quatro anos. As instituições de educação e pesquisa são atacadas, por Ministros que deveriam defendê-las, com corte de verbas e bolsas e com calúnias insustentáveis, que visam desqualificar a excelência do importante trabalho que desenvolvem.

Entretanto, resistimos em 2019 e vamos continuar resistindo em 2020! Juntos! Professores e estudantes, Universidades e escola básica, sindicatos e associações acadêmicas! Ninguém larga a mão de ninguém! Nossa luta é em defesa da democracia, da educação pública de qualidade referenciada no social, da escola e da Universidade pública, gratuita, laica, inclusiva e plural, da autonomia universitária e de uma formação de professores ancorada nos princípios democráticos e voltada para as demandas formativas da população brasileira marcadamente diversificada e plural.

Desejamos a todos os associados e aos professores brasileiros, saúde, alegria e disposição para prosseguir na luta em defesa da educação pública e da democracia, com fé, esperança e amor fortalecendo a resistência no ano vindouro. Resistimos! Educação, sim! Retrocesso, não!

ESTRUTURA DO BOLETIM ANFOPE N.4 - ANO 2019

- ✓ Editorial
- ✓ Descaracterização da Formação de professores: Aprovação do Parecer 22 - a BNC da Formação
- ✓ Sobre a BNC da Formação - Palavra de professor
- ✓ XII SEMINÁRIO NACIONAL de FORMAÇÃO de PROFESSORES XL REUNIÃO NACIONAL DO FORUMDIR I SEMINÁRIO NACIONAL DO FORPARFOR E FORPÍDIP RP
- ✓ Carta de Salvador
- ✓ Atualize-se: acesse nosso site www.anfope.org.br
- ✓ CHAMADA: XX Encontro Nacional da ANFOPE
- ✓ FILIAÇÃO A ANFOPE: Atualização em 2020
- ✓ AGENDA 2020



LANÇAMENTO DO LIVRO “OLHARES NEGROS, NEGROS OLHARES: LIDERANÇAS DA FRENTE NEGRA PERNAMBUCANA; DÉCADA 1930”

SINOPSE:

O livro: “Olhares negros, negros olhares: lideranças da Frente Negra Pernambucana. Década 1930”, aborda sobre a fundação da Frente Negra Pernambucana, a partir de um levantamento histórico, descrevendo o processo de constituição do movimento negro e a sua transformação em Centro de Cultura Afro- Brasileiro, focalizando para isso o momento histórico da década de 1930.

Para tanto, a obra analisa, a partir dos escritos de José Vicente Rodrigues Lima, o pensamento dos militantes e membros fundadores da entidade José Rodrigues Lima, Solano Trindade e Miguel Barros, bem como as razões que os levaram a fundar a Frente Negra Pernambucana, entidade destinada a unificar a população negra em prol da defesa dos direitos da população afro-descendente na cidade de Recife.

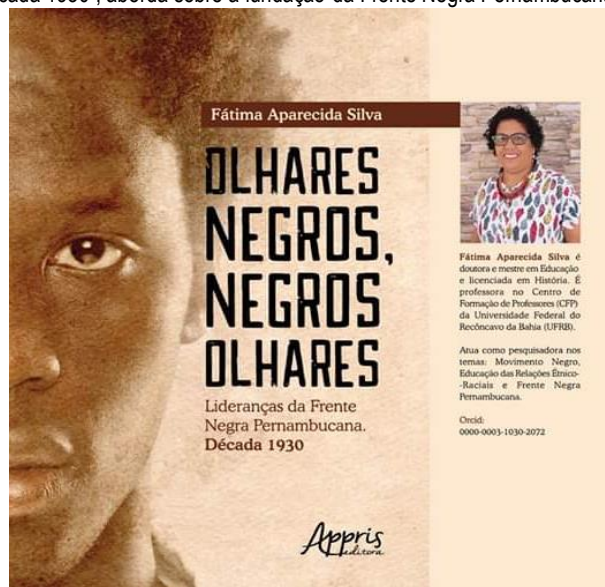
Tendo em vista as estreitas relações entre as Frentes Negras paulista, gaúcha e pernambucana, a obra aborda o profícuo intercâmbio entre os líderes negros destes movimentos e, ressalta as idiosincrasias da Frente Negra Pernambucana, que ao refletirem sobre a condição das comunidades negras da época pregam estratégias de atuação para diminuir as desigualdades raciais, principalmente quanto ao acesso da população negra à educação.

A obra trata de temas de ampla originalidade cujo enfoque produzido traduz-se numa contribuição substancial para a história dos movimentos negros, destacando-se temáticas importantes tais como educação e religião de origens africanas.

Autora: Fátima Aparecida Silva/UFRB

O livro encontra-se para venda na página da Appris Editora:

<https://www.editoraappris.com.br/produto/3623-olhares-negros-negros-olhares-lideranas-da-frente-negra-pernambucana-dcada-1930>



NOTÍCIAS DA REFORMA DA PREVIDÊNCIA NO ESTADOS



- ✓ No Pará depois de muito confronto com a PM, a PEC foi aprovada em 1º turno. A previsão é que segunda-feira, 23.12, seja aprovada em 2º turno.
- ✓ No RS a justiça suspendeu a votação da PEC até terça-feira. Na quarta-feira a votação foi retomada e a PEC foi aprovada;
- ✓ Em Pernambuco a PEC foi aprovada, elevando a alíquota para 14% (a partir de 01.08.2020) e implantando definitivamente o regime de previdência complementar (RPC), para os novos servidores;
- ✓ No Ceará a votação já foi concluída e até publicada no DOE do dia 19.12.12.
- ✓ No RN o governo abriu negociação com um "Fórum dos Servidores". No dia 15.01.2020 o governo volta a se reunir com uma comissão criada - Comitê Permanente de Negociação -, para uma nova rodada de conversa. O governo se comprometeu de só enviar a PEC à ALRN no dia 04.02.2020.
- ✓ Na Bahia, 17.12, governador em via PEC da reforma da Previdência estadual. O texto da PEC modifica o artigo 1º da previdência dos servidores e prevê que o regime para cargos efetivos do Estado terá caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do Estado, de servidores ativos, de aposentados e de pensionistas, "observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial".

Na conjuntura atual de crise do modo de produção capitalista marcada pela destruição das forças produtivas, os direitos dos trabalhadores estão sendo fortemente atacados. Este momento histórico exige organização da classe trabalhadora em torno da luta em defesa dos direitos conquistados arduamente.

DOSSIÊS

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente dossiê, intitulado “Contribuições da Pedagogia Histórico – Crítica e da Psicologia Histórico Cultural para a Educação do Campo”, é uma contribuição do Grupo de Pesquisa em Educação do/no Campo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), à produção teórica sobre a Pedagogia Histórico – Crítica, que ao longo destes 40 anos, tem se fundamentado nas bases marxistas, tomando a escola enquanto espaço indispensável para a formação humana, o professor como intelectual e a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade como elemento central para o máximo desenvolvimento humano.

Constam no presente Dossiê textos de professores pesquisadores, identificados pelos autores, que ao longo destas quatro décadas serviram de base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, artigos científicos, curso de formação de professores, construindo um movimento coletivo em duas frentes de atuação: (a) continuidade da construção teórica – conjunto de trabalhos científicos, seminários, congressos e livros; (b) iniciativas de reorganização de redes públicas de ensino na perspectiva histórico-crítica, a exemplo do Pará (Cascavel, Foz de Iguaçu, Cambé e Itaipulândia); São Paulo (Bauru, Presidente Prudente e Limeira) Bahia e Ceará na formação de professores das escolas do campo.

Na Bahia, no período de 2014 a 2018, 2.063 professores tiveram acesso ao Curso de Especialização e/ou Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, através no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Ação Escola da Terra.

Consideramos uma grande conquista para Educação do Campo da Bahia, porém o desafio que se coloca ainda é enorme, visto que tivemos um contingente de 12.631 professores inscritos, inicialmente.

A defesa pela educação pública implica na construção da Resistência Ativa. O golpe jurídico, midiático e parlamentar ocorrido em 2016, levou a destruição da soberania nacional, do Estado de Direito, da Democracia, da Constituição de 1988, Projetos e Ações Sociais que garantem conquistas históricas da classe trabalhadora. Movimentos sociais de luta pela terra e por teto, atingidos por grandes obras, jovens, mulheres, negros, povos tradicionais, indígenas e quilombolas, e tantos outros, foram afetados por plataformas de governo que remontam um nefasto passado neoliberal de privatização do patrimônio nacional, sobretudo, à destruição da Educação Pública laica e socialmente referenciada.

Defender uma escola que desenvolva o trabalho educativo, ancorado em uma sólida teoria pedagógica, que elabora e sistematiza ferramentas do pensamento que asseguram o desenvolvimento da consciência, compreensão da realidade concreta e a instrumentação técnica para uma ação eficaz, é defender um projeto histórico que rompe com a forma atual de organização da sociedade em classes e de relação capitalista de produzir a vida.

Organização: Grupo de Pesquisa de Educação do/no Campo (GEPEC/UFBA)

Para obter acesso ao Dossiê solicitamos enviar e-mail para gepec.ufba@gmail.com ou celi.taffarel@gmail.com

PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

40 anos de luta por escola
e democracia

DOSSIÊ



CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA INSTITUTOS E UNIVERSIDADES EMPREENDEDORAS E INOVADORAS (FUTURE-SE)

Este dossiê é uma contribuição ao Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE-BA), que tem como atribuição acompanhar, monitorar e avaliar a implementação dos Planos Educacionais da União, Distrito federal, Estados e Municípios, por parte de alguns Associados à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na Bahia e, não significa necessariamente consenso entre associados. Trata do desmonte do Plano Nacional de Educação (PNE) e da política de formação dos profissionais de educação no Brasil, que está em curso e, deixará um lastro de destruição sem precedentes na história e, do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE). Apresentamos, também, por fim, elementos para a Resistência Ativa a partir da Bahia, seus 417 Municípios e suas Secretarias de Educação, Movimentos de Luta Social e Instituições relacionadas a Educação.

Constam do Dossiê textos de professores pesquisadores, identificados pelas autorias, que criticam o FUTURE-SE, Projeto de Lei (FUTURE-SE), Lei sobre Metas Educacionais do PNE, Diretriz de formação para o magistério, constantes da página do Ministério da Educação (MEC), e as posições históricas da ANFOPE. Constam ainda posições de Sindicatos e suas assessorias jurídicas, de instituições, bem como, Notas, Manifestos, Cartas, selecionados a partir de seus conteúdos e representações, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), a União Nacional dos Estudantes (UNE), que nos permitem reunir posições críticas relevantes sobre o contexto e a política educacional.

O objetivo principal transcende ao papel que a ANFOPE desempenha no FEE -BA, porque pretende mobilizar outros segmentos, entidades, organizações em defesa da Educação Pública, laica, inclusivamente, democrática, universalizada, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, emancipatória e *omnilateral*

O objetivo principal transcende ao papel que a ANFOPE desempenha no FEE -BA, porque pretende mobilizar outros segmentos, entidades, organizações em defesa da Educação Pública, laica, inclusivamente, democrática, universalizada, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, emancipatória e *omnilateral*

Organização: Celi Nelza Zülke Taffarel e Erica Cordeiro Cruz Sousa

Para obter acesso ao Dossiê solicitamos enviar e-mail para gepec.ufba@gmail.com ou celi.taffarel@gmail.com

ANFOPE
ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DOSSIÊ

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA INSTITUTOS
E UNIVERSIDADES EMPREENDEDORAS E INOVADORAS (FUTURE-SE)

VERSÃO ATUALIZADA EM 28 DE OUTUBRO DE 2019

Salvador, Bahia
Outubro, 2019

MANIFESTOS

XII SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO XL ENCONTRO NACIONAL FORUMDIR I SEMINÁRIO NACIONAL FORPARFOR E FORPIBID-RP

CARTA DE SALVADOR

Nós, educadores reunidos no XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação, XL Encontro Nacional FORUMDIR e I Seminário Nacional Forpafor e Forpibid-RP, realizado entre os dias 16 e 19 de setembro de 2019, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (BA), frente ao quadro de destruição das políticas públicas e retrocessos educacionais que afetam a escola e a universidade pública e seus profissionais, nos manifestamos, de forma veemente, contrários e em repúdio:

- (a) ao desmonte do Estado democrático e seus fundamentos, e ao retrocesso nos direitos sociais conquistados, discriminados no artigo 6 da CF, que aprofundam as desigualdades sociais, a pobreza e a discriminação, impactando a sociedade brasileira;
- (b) à degradação socioambiental das cidades e do campo, à devastação dos recursos naturais em especial a que sofre a Amazônia, pela submissão aos interesses econômicos empresariais, prejudicando de forma mais ampla a biodiversidade e a saúde da população;
- (c) ao projeto de Homeschooling que desresponsabiliza o Estado quanto a oferta da escolarização obrigatória, ferindo o direito à Educação;
- (d) aos projetos de privatização da Educação Básica e terceirização da gestão escolar, com as propostas de vouchers escolares e escolas Charters, bem como a entrega da gestão a organizações sociais civis e militares;
- (e) qualquer forma de censura no país, assegurando a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, como explicita o inciso IX do Art. 5, da Constituição, em especial aos profissionais da educação em sua atuação nas escolas, universidades e demais instituições educacionais;
- (f) às políticas que propõem a desprofissionalização, a precarização e a descaracterização da docência, como a figura do 'notório saber';
- (g) à proposta de Emenda Constitucional 438/2018 que autoriza a diminuição de salários e a redução da carga horária dos servidores públicos, ampliando o desmonte das instituições públicas de ensino;
- (h) à proposta do Ministério da Educação de implantação massiva de escolas civicomilitares e às iniciativas municipais e estaduais de militarização das unidades escolares;
- (i) ao fechamento das escolas do campo, e pela efetivação das Res. CNE 01/2008 e 02/2008, assim como ao fechamento de turmas de EJA;
- (j) à implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio nas redes públicas de ensino, por seu caráter impositivo, reducionista e aligeirado de processos formativos.
- (k) à Base Nacional Comum da Formação de Professores, em discussão no CNE;
- (l) ao projeto Future-se apresentado pelo governo federal - bem como outros projetos estaduais que compartilham dos mesmos princípios, tais como a minuta da Lei Geral das Universidades no Estado do Paraná -, que materializa o desmonte do projeto de universidade pública, gratuita, democrática, inclusiva, induzindo à privatização do ensino superior público; e
- (m) às proposições em discussão no CNE que pretendem alterar a Resolução CNE 02/2015 de forma a reduzir a carga horária da formação pedagógica e da segunda licenciatura; incluir as competências e habilidades aprovadas na BNCC; e retomar a figura dos Institutos Superiores de Educação como locus da formação docente, entre outros aspectos que desqualificam a formação dos profissionais da educação e autonomia das universidades.

Demandamos, ainda, a imediata revogação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o teto dos gastos públicos por 20 anos, inviabilizando novos investimentos e impondo cortes generalizados no orçamento e com efeito direto nas áreas de saúde e de educação; da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e de todos os cortes nas áreas de educação, ciência e tecnologia, que comprometem o desenvolvimento e avanços no âmbito da ciência e tecnologia. Considerando a luta dos educadores pela formação e valorização dos profissionais da educação, assim como as proposições da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), nos manifestamos, de forma intransigente, pela defesa:

- (a) da autonomia didático-científica, administrativa e da gestão financeira e patrimonial da universidade pública e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme consta no artigo 207 da Constituição;
- (b) da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas em todas as instituições de ensino, como previsto no Art. 206 da CF e contra o controle ideológico previsto em propostas como do Escola Sem Partido;
- (c) da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas, nos currículos das escolas e universidades, como prescrito nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como da educação do campo e educação das comunidades tradicionais (indígenas, ribeirinhas, quilombolas e caiçaras) entre outras, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- (d) da manutenção da vinculação mínima constitucional, prevista no Art. 212, e ampliação dos recursos públicos exclusivamente para a educação pública;
- (e) do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), e sua implementação com a garantia de recursos para o cumprimento de suas metas e estratégias;
- (f) do Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE) e seu fortalecimento;
- (g) da retomada dos royalties do petróleo e os recursos do pré-sal destinados prioritariamente às áreas de saúde e educação;
- (h) da manutenção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja extinção inviabiliza a oferta da educação básica no país e compromete o acesso as diferentes etapas da escolarização para a maioria da população;
- (i) da manutenção e ampliação das políticas nacionais de assistência estudantil para graduação e pós-graduação, assegurando a permanência dos estudantes menos favorecidos;

- (j) da manutenção das vagas e dos concursos públicos de docentes e técnicos nas universidades públicas, institutos federais e instituições de pesquisa, de forma que o ensino, a pesquisa e a extensão não sejam inviabilizadas;
- (k) da manutenção e fortalecimento das licenciaturas interculturais, indígenas e da educação no campo;
- (l) do respeito à consulta pública para escolha dos reitores das universidades públicas, institutos federais e instituições de pesquisa e que a indicação de dirigentes dessas instituições permaneça como uma decisão democrática de suas comunidades acadêmicas;
- (m) da implementação do Piso Salarial Profissional e dos Planos de Cargos Carreiras e Salários em todas as redes públicas de ensino;
- (n) da manutenção da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de professores para Educação Básica - Resolução CNE 02/2015 e sua imediata materialização nos cursos de Licenciatura, reafirmando a base comum nacional, construída historicamente pela ANFOPE, presente na Resolução, para todos os cursos de formação de profissionais de educação;
- (o) da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia, caracterizado como uma licenciatura que tem a docência como base da formação; e
- (p) da manutenção de políticas para a formação de professores, considerando sua capilaridade e abrangência nas diferentes regiões do país, sua efetiva aproximação entre as instituições de ensino superior e as unidades escolares dos diferentes sistemas educacionais, com destaque ao Pibid, Residência Pedagógica e Parfor, assegurando seu financiamento.

Reafirmamos a defesa do Estado Democrático de Direito e seus fundamentos, dentre os quais destacamos a soberania nacional, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os objetivos fundamentais da República, a saber a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, assim como a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, como preceitos fundamentais a serem assumidos por todas e todos. Destacamos a defesa intransigente da educação pública gratuita, laica, estatal, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis e modalidades, da valorização dos profissionais da educação e do Plano Nacional de Educação como epicentro das políticas educacionais, em uma perspectiva democrática republicana como cabe a uma sociedade constitucionalmente instituída como fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Salvador, 19 de setembro de 2019

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalente das Universidades Públicas FORPARFOR – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR FORPIBID RP – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica

CARTA DO VI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL

Nós, profissionais da Educação, professores, gestores, educadores sociais, técnicos, funcionários, estudantes, pais e membros da comunidade das Redes Públicas de Educação, presentes no VI Seminário Baiano de Educação Integral, realizado na cidade de Caetité/BA, em vista dos graves ataques à soberania nacional, à democracia, aos direitos e conquistas da classe trabalhadora, em especial à Educação, Ciência e Tecnologia, o que inclui, também, a Educação Integral, decidimos criar a Frente em Defesa da Educação Integral nos Territórios do Estado da Bahia, espaço democrático de debate, ação e resistência ativa.

A Educação Integral prevê a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, a partir de uma articulação entre escola, comunidade, diversos setores da sociedade, de forma direta ou indireta, todos responsáveis pela educação, visando assegurar a proteção social e o direito de aprender, acessando o patrimônio cultural, filosófico, artístico, científico, tecnológico da humanidade, que nos permite sermos humanos. Assegurar nas escolas as aprendizagens significativas, nas áreas da filosofia, esportes, cultura, arte, acompanhamento pedagógico, tecnologia digital, direitos humanos, comunicação, meio ambiente, alimentação, saúde e a efetiva aplicação das Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 08 de março de 2008, inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na proposta curricular da escola a fim de desenvolver de maneira articulada e integrada a educação integral em tempo integral.

Importa reconhecer a força que o debate da educação integral vem adquirindo no cenário educacional no Brasil, visto que sua implantação e implementação exigem responsabilidades do Estado de Direito, de governos e governantes, através de Políticas de Estados e Governo, considerando um projeto histórico de soberania e democracia da nação brasileira, com sua população vivendo com dignidade e feliz. Importa, também, reconhecer as contradições de um país, que é a 9ª maior economia do mundo, e apresenta problemas gravíssimos em relação a infraestrutura, espaços, materiais pedagógicos nas escolas. Problemas em relação as garantias e valorização do trabalho dos profissionais da educação. No que diz respeito a infraestrutura, constatamos a ausência de refeitório, o que compromete a qualidade da preparação das refeições, a carência de banheiros e tantas outras deficiências presentes na maioria das escolas públicas do estado baiano. Estas deficiências estruturais, materiais, somadas as deficiências de salários, carreira e condições de trabalho dos profissionais de educação, contribuem, assim como os cortes orçamentários, os contingenciamentos, para rebaixar a qualidade socialmente referenciada da Educação Integral.

Diante do exposto, urge fortalecer as iniciativas de resistência ativa, da valorização da diversidade, das raízes étnico raciais africanas. Fortalecer a luta contra preconceitos e mecanismos que asseguram o a exploração, o escravismo, o racismo, os preconceitos contra as mulheres, negros, quilombolas, povos indígenas, e demais povos tradicionais. Fortalecer a diversidade e da pluralidade de todos e todas. Fortalecer a luta contra o colonialismo, o imperialismo e as políticas ultra neoliberais que estão sustentadas pelo obscurantismo, o fundamentalismo, a ignorância, a super exploração humana. Fortalecer a luta contra as guerras, a exploração e a repressão.

Através do presente Manifesto nos posicionamos contrário as ações do governo federal, de ultra direita, autoritário, quando ataca direitos e conquistas e não garante os direitos sociais, fragilizando os mais diversos setores da sociedade brasileira, em particular, a classe trabalhadora.

No que diz respeito à educação, direito inalienável, somos contrários às ações ameaçadoras à continuidade da oferta da Educação Integral de caráter público e emancipatório, nas esferas federal, estadual e municipal, ameaças que comprometem a consolidação, de ações incentivo, indução e financiamento sistemático, permanente e em montante adequado para garantir a qualidade da Educação.

Reconhecemos que a implementação da Educação Integral em tempo integral é um grande desafio, em tempos de crescimento da barbárie. É preciso lutar em todos os âmbitos, institucionais e para além das instituições, para garantir a efetivação e consolidação da Educação Integrada em tempo integral.

Destacamos a importância para a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, considerando ser esta uma meta a ser alcançada, para cumprir princípios da qualidade educacional, bem como, atender ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que se articula aos planos decenais estaduais e municipais, o que requer a unidade e articulação de forças em regime de colaboração para alcance das metas estabelecidas e prioritárias.

Destacamos também a meta 6 do PNE que diz: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

O Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e os Secretários Municipais de Educação do Estado da Bahia, a UFBA – Universidade Federal da Bahia, a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, assim como todos os participantes do VI Seminário de Educação Integral, manifestam, por fim, preocupações frente ao silêncio e desarticulação do Ministério da Educação em relação aos encaminhamentos de fortalecimento das ações e da política indutora de Educação Integral em Tempo Integral, especificamente, a ausência de propostas, programas e projetos de financiamento, de investimento e de assessoramento técnico, bem como, da ampliação de espaços de debates e a recolocação da Educação Integral em Tempo Integral como política prioritária do MEC.

Por fim, nos comprometemos a defender em territórios baianos a melhoria e expansão da Educação Integral, integrada, na Rede Pública de Educação do Estado da Bahia.

Caetité, 03 e 04 de Outubro de 2019

CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira.

Como manifesto por diversos entidades na Audiência Pública realizada em 08 de outubro destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução n.02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destro em as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades.

Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram nas instâncias colegiadas em sintonia com as instituições de educação básica, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs) reforçando, sobremaneira, a identidade da licenciatura no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente a política institucional e os cursos trazendo proposituras originais para superar a fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão).

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação.

Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015.

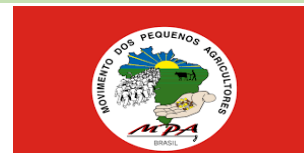
9 de outubro de 2019.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE) Fórum Nacional de Diretores de Faculdades; Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional de História (ANPUH); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) Campanha Nacional

pelo Direito à Educação (CNDE) Central Única dos Trabalhadores (CUT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR; (FORPARFOR) Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica; (FORPIBID-RP) Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino; (PROIFES) Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) União Nacional dos Estudantes (UNE) União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UBES) União Brasileira das Mulheres (UBM) Associação de Escolas Superiores de Formação de Professores do Ensino do Rio Grande do Sul (AESUFOPE) Associação dos Docentes da UFPE (ADUFPE) Fórum Distrital de Educação (FDE) Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEE-RJ) Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE-PB) Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE-GO) Fórum Popular de Educação de Santa Catarina (FEE-SC) Fórum Popular de Educação do Paraná (FEPE-PR) Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG) Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (FEJA-RJ) Frente Mineira em Defesa da Democracia e da Educação (FMDDE) Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação (FAE/UFMG) Sindicato de Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH).

NOTA DE SOLIDARIEDADE AO MST

“...Eu só peço a Deus que a injustiça não me seja indiferente, pois não posso dar a outra face se já fui machucada brutalmente...” (Mercedes Sosa)



Nós do **Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA** vimos, por meio desta, prestar nossa solidariedade a toda companheirada do **Movimento Sem Terra** nesse momento difícil.

É com muita indignação e repúdio que nos manifestamos sobre essa ação monstruosa e devastadora de lares e vidas, dessa vez nos acampamentos Abril Vermelho, Acampamento Dorothy e Acampamento Irany, municípios de Casa Nova e Juazeiro.

A nós não é estranho as ações injustas e violentas imprimidas numa sociedade onde a opressão e exploração da classe trabalhadora lhe é parte. Para além dessa realidade nos vemos impedidos/as de comunicar, expressar, defender pessoas que se encontram em total situação de desespero e de atentado contra a suas vidas. É inadmissível que o governo e autoridades competentes a essas funções que tem a competência principal de nos defender e recebem salários enormes para isso, façam justamente a ação contrária. Inclusive de optar em remover, expulsar e reprimir os trabalhadores e trabalhadoras que produzem 74% dos alimentos e que constroem a soberania alimentar, em favor do agronegócio que vem constantemente produzindo a morte em suas diversas dimensões.

É com total clareza do nosso papel e tarefa histórica que dizemos em alto e bom tom que continuaremos firmes e lutando, não nos calarão, pois somos milhões de vozes não só na Bahia, no Brasil, mas no mundo inteiro somos os que mantêm a roda girando e nessas voltas em que o mundo dá, a partir de nós, obteremos vitórias e cessaremos todas injustiças e opressões juntamente com a construção de novos homens e mulheres em que a vida a partilha e solidariedade são os pilares principais da nossa existência.”

À todas famílias acampadas e ao MST manifestamos nossa solidariedade e total apoio mediante essa situação lamentável. Dizer que continuamos juntos/as nas batalhas necessárias até que consigamos nosso objetivo maior.

MPA Brasil, 25 de novembro 2019.

CONFIRA NOTA DE REPÚDIO CONTRA O MANDATO QUE PREJUDICA 80 FAMÍLIAS EM RORAIMA

Por ordem do juiz de direito, Evaldo Jorge Leite, da Comarca do município de Mucajaí (Roraima), 80 famílias – formadas por brasileiros e venezuelanos, que fazem parte do acampamento Lula Livre, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – receberam no último dia 17 de dezembro um mandado de despejo das terras, equivalente a 650 hectares.

O local era conhecido como antiga Fazenda Tocantins e encontrava-se improdutivo, descumprindo a sua função social, garantia exigida pela Constituição. Ao ocupar, as famílias reivindicam a reforma agrária na região, que fica a oito quilômetros da sede de Mucajaí.

O documento ainda intima as famílias para audiência no dia 29 de janeiro de 2020.

Dentro do acampamento, as famílias estão organizadas em barracos de madeiras e de lonas e exercitam a importância da organicidade e do respeito aos acordos coletivos. Acampadas desde o final de abril, elas cultivam uma horta coletiva com plantação de macaxeira, feijão, mamão, cheiro verde, hortaliças e uma casa de farinha.

Diante da reintegração de posse, que inclui autorização de força policial, o MST em Roraima se manifestou contra o pedido e disse, em nota, que a ocupação é uma ferramenta de luta da classe trabalhadora e afirmou resistência na permanência do local. Confira abaixo na íntegra.

Nota de repúdio contra o mandado de reintegração de posse expedido por juiz contra o acampamento Lula Livre

Os ocupantes do acampamento Lula Livre encontram-se em uma área da União localizada no município de Mucajaí, estado de Roraima, com cerca de 650 hectares, no dia 17 de dezembro os acampados foram surpreendidos por um mandado de reintegração de posse, expedido pelo juiz titular da comarca de Mucajaí.



Foto: Acervo MST/RR

A Constituição brasileira determina em seu artigo 186, e na Lei 4.504/1964, que a propriedade rural deve cumprir sua função social. As famílias que residem hoje no acampamento Lula Livre possuem na produção agrícola a única forma de aferição de renda e garantia do direito constitucional de alimentar-se.

A ocupação da área pública, questionada por grileiros, consiste em um ato concreto da garantia estabelecida na constituição, em um Estado que não possui política definida de distribuição e democratização do acesso a terra, haja visto a lei de Terras recentemente alterada, omissa quanto a destinação das terras – transferidas pela União com base na Lei 10.304/2001 – para novas áreas de colonização e assentamentos.

A determinação do uso de força policial para efetivar a reintegração de posse, sem garantir o direito de defesa dos acampados demonstra claramente o caráter de classe de atuação do magistrado, o qual é incompetente para dispor atos normativos em áreas da União, pois a referida área é pública e propriedade da União, conforme dados do INCRA/RR, não podendo ser fruto de ação judicial no âmbito da justiça do Estado de Roraima.

Desta forma, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), repudia os atos praticados pela justiça estadual de Roraima, através do Juiz Evaldo Jorge Leite, que determinou a reintegração de posse em uma área pertencente a União, a qual não cumpria sua função social, determinando inclusive o uso de força policial, sem antes escutar ou receber as alegações de defesa dos brasileiros, brasileiras e imigrantes de todas as idades que se encontram no acampamento Lula Livre.

*Boa Vista, RR, 21 de dezembro de 2019
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*

SAUDAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA JORNADA PEDAGÓGICA PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO

Por: Celi Taffarel – Professora Dra. Titular FAGED/UFBA – Da Diretoria da CUT Bahia.

05/12/2019

Ao saudá-los e saudá-las, o faço lembrando da saga do povo nordestino, muito bem retratada na saga do retirante, descrita na obra clássica de João Cabral de Melo Neto, “Morte e Vida Severina” (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994). Me valendo de “Morte e Vida Severina”, digo: Quando entramos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não entramos sós. Entra conosco a gente que baixou, por esta velha estrada que vem do interior, retirantes em quem, só o suor não secou, gente triste, a mais triste que já baixou, a gente que o capital, depois de mastigar largou. Estamos aqui, os que chegaram e lembram dos que não chegaram. Estamos alegres sim, e nossa alegria vem da luta, da resistência ativa que é uma arma nas mãos do povo. Vimos aqui para reivindicar o que é de nosso direito, reivindicar o mais importante para nós. O direito de serem tratados como seres humanos, repletos de necessidades. Necessidade de terra para trabalhar, plantar, colher, para comer, comida saudável, sem agronegócio, sem agrotóxicos, sem sementes transgênicas. Necessidade de casa descente para morar, de seguridade social – saúde, assistência, previdência pública. Necessidade de cultura, esporte, lazer. Necessidade de Educação. Se nos negarem o básico estamos ameaçados de não conseguirmos ficar em pé, estamos ameaçados de nos desumanizarmos, de morrermos. Por isto estamos aqui e agora, lutando pela vida de todos, sem exploração, sem sermos escravizados. Estamos aqui para tratar da vida de nossos professores e professoras, dos profissionais da educação para valorizarmos o exercício do magistério e o trabalho na educação. Estamos aqui para tratar da “Jornada pedagógica para a população do campo”, jornada pedagógica dos que irão trabalhar nas escolas do campo.

Ao saudá-los e saudá-las lembro que o Planeta Terra tem seus bens, seus recursos, seus seres vivos esgotáveis, fadados a se extinguirem, caso a ganância dos imperialistas não for detida à tempo. Ganância que está evidente quando nos tiram a proteção que nos livra da super exploração do capitalismo. Vivemos em um tempo em que é priorizada a proteção do capital e dos capitalistas, seus lucros e suas propriedades privadas, em detrimento da vida digna da humanidade.

Para os capitalistas e seus vassallos, seus servos voluntários, como encontramos exemplos no poder executivo, legislativo e judiciário, não tem limites a ganância pelos lucros e consequentemente a alienação, a exploração. Nada sacia a ânsia do lucro a qualquer custo, mesmo que isto signifique destruir a natureza, a soberania das nações, a democracia, os direitos e conquistas da classe trabalhadora. Por isto estamos reunidos hoje aqui neste evento: Para defender o Estado de Direito e reivindicar educação pública, laica, democrática, inclusiva, universal, de qualidade socialmente referenciada para elevar o padrão cultural e civilizatório nas nossas áreas de reforma agrária da Bahia e no Brasil. Estamos sim, sintonizados com a luta dos povos no mundo todo. A classe trabalhadora está se levantando. Não é verdade que os povos estão indo “à direita”, ou estão “apoando o fascismo”. Desde os protestos dos Coletes Amarelos na França, um país da Comunidade Comum Europeia, até o Levante na Argélia onde temos a presa política Luísa Hanune, em um país da África, desde os protestos de Hong Kong, território autônomo do sudeste da China, excolônia britânica, até os Países da América Latina e Central como Equador, Colômbia, Chile e Haiti, constatamos que os povos estão protestando contra a exploração capitalista. Os povos demonstram que entendem, compreendem a raiz de todo mal.

A Bahia, sexto maior PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil tem um governante eleito com 75% dos votos válidos, foi eleito, portanto, para atender as reivindicações dos que nele votaram. Votamos no Governador Rui Costa para defender o legado de uma Educação Emancipatória. Não queremos uma educação neoliberal, fundamentalista, obscurantista, a-científica, a-histórica e acrítica, como quer o governo federal de extrema direita, que está conduzindo o Brasil à um Estado de Exceção. Não queremos uma educação com a reforma do ensino médio que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes, a BNCC que nega conhecimentos, a BNC-da Formação de professores que descaracteriza o exercício e não valoriza a docência. Não queremos as Organizações Sociais gestando a escola na lógica dos empresários; a militarização da Escola, que é um elo entre a escola e as prisões; a Escola Sem Partido onde o professor é ameaçado em seu direito de cátedra; não queremos as escolas fechadas, o transporte escolar precário, a merenda com produtos industrializados e estragados; não queremos que a responsabilidade pela formação educacional das crianças e jovens seja empurrada para os pais. A responsabilidade de financiar a Educação Pública é do Estado; Não queremos a escola que manipula a religião e permite que preconceitos contra pobres, mulheres, negros, homossexuais, estrangeiros, idosos, deficientes, enfim os diferentes, sejam cultivados e mantidos. Não queremos uma escola excludente. Não queremos a escola e a educação privatizada, mercadorizada. Não queremos uma escola sem Direitos Humanos e sem Educação Ambiental e Educação Sexual.

Queremos nesta **JORNADA PEDAGÓGICA PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO**, ampliar nossas referências científicas para compreender os rumos da humanidade, os rumos da América Latina, os Rumos do Brasil. Queremos entender por que as veias da América Latina continuam abertas e sangrando conforme descreveu Eduardo Galeano em seu livro *Veias Abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Queremos entender a estrutura contemporânea da espoliação e como isto é assegurado pela via da educação. Queremos ampliar nossas referências sobre o projeto histórico que defendemos, o dever do Estado Democrático, de Direito, e a EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS.

Por isto nossa “Jornada Pedagógica para a População do Campo”, contará com um processo democrático e participativo, onde partindo da nossa prática social, vamos problematizar, vamos nos instrumentalizar, acessar de forma sistematizada e rigorosa, o que existe de mais avançado, para assim criar propostas de organização do trabalho pedagógico, de gestão democrática da escola, do currículo integral e integrado que eleve a capacidade teórica dos estudantes – deste os anos iniciais até a Educação de Jovens e Adultos.

Mas, queremos mais, queremos que a escola seja o ponto de encontro, o ponto de referência para elevar o padrão cultural da população que vive no e do campo, águas e florestas. Queremos sim, contar com os saberes populares, nosso ponto de partida, queremos sim, o domínio do conhecimento técnico-científico, mas queremos ações políticas para garantir os avanços necessários para os povos do campo, das águas e das florestas. Não estamos olhando somente para nosso movimento (MST) estamos olhando, sim, as populações que vivem no e do campo, águas e florestas.

Estamos sim, atentos ao desenvolvimento territorial na lógica da vida digna para todos e não na lógica capitalista, empresarial, do lucro e das habilidades e competências para se enquadrar na lógica do empreendedorismo e empregabilidade do capitalismo, sem direitos e sem proteção. Queremos a VIDA ACIMA DA DÍVIDA. Por isto nossa escola, seu financiamento, sua legislação, sua gestão, seu currículo, seu trabalho pedagógico por parte de todos os profissionais da educação é nosso foco. As crianças e jovens e a capacidade humana de conhecer, é nosso foco. Os princípios curriculares para tratar o conhecimento é nosso foco. O domínio da técnica e da tecnologia para o desenvolvimento dos povos do campo, águas e florestas é nosso foco. Sem domínio da realidade, sem crítica, sem acesso ao mais elaborado, sem criatividade, não conseguiremos avançar, transitar revolucionar o modo de vida.

Portanto, nossa **JORNADA PEDAGÓGICA PARA A POPULAÇÃO DO CAMPO** será permanente, terá continuidade. Implicará em sistematizar experiências exitosas já realizadas como o Método de Alfabetização “Sim, eu Posso”. Implicará em realizar o inventário do entorno da escola para sintonizar o trato com conteúdos socialmente relevantes com o entorno da escola. Implicará em avaliar as experiências concretas nas escolas, na formação continuada dos profissionais da educação, nas avaliações coletivas, para além das censitárias que só interessam aos que querem ranquear e demonstrar que a educação pública não presta. Para contribuir seguem os “Cadernos didáticos para a Educação do Campo” (TAFAREL; ESCOBAR; SANTOS JR, UFBA, 2011), que mesmo necessitando de atualização, são um marco referencial, de proposta nos estudos da Educação do Campo elaborados na Bahia. Neles encontraremos um fio histórico, a questão do financiamento, do trabalho pedagógico e do currículo enquanto um plano de vida. E mais, para colaborar segue o texto mais recente da professora Roseli Caldart, desenvolvido para o Encontro de Educadores do MST no Rio Grande do Sul, intitulado “Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa!”

Que os acontecimentos desta final do mês de novembro, que destruíram um espaço agroecológico produtivo, nos assentamentos Abril Vermelho e acampamento Irmã Dorothy e Irani de Souza, em Juazeiro e Casa Nova, onde 700 famílias ligadas ao MST foram desalojadas, bem como, a chacina de 9 jovens em Paraisópolis São Paulo, não nos desanime e, como diz Djacira Araújo, sejamos capazes de nos reerguer, nos reerguemos no raiar do sol, para reerguermos e erguermos tudo o que a nós nos diz respeito. Principalmente o Direito a Educação.

Para concluir, almejando muita força no trabalho pedagógico, vamos nos valer da atualizadíssima poética do Cearense ANTONIO GONÇALVES DA SILVA, o **PATATIVA DO ASSARÉ**. <https://www.youtube.com/watch?v=zReqMykFbs8>

Patativa do Assaré – NORDESTINO SIM, NORDESTINADO NÃO

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver

Sofremos, em nossa vida,
Uma batalha renhida,
Do irmão contra o irmão.
Nós somos injustiçados,
Nordestinos explorados,
Mas nordestinados, não!

Mas não é o Pai Celeste
Que faz sair do Nordeste
Legiões de retirantes!
Os grandes martírios seus
Não é permissão de Deus:
É culpa dos governantes!

Uma vez que o conformismo
Faz crescer o egoísmo
E a injustiça aumentar,
Em favor do bem comum,
É dever de cada um
Pelos direitos lutar!

Não guarde no pensamento
Que estamos no sofrimento
É pagando o que devemos
A Providência Divina
Não nos deu a triste sina
De sofrer o que sofremos

Há muita gente que chora,
Vagando de estrada afora,
Sem terra, sem lar, sem pão.
Crianças esfarrapadas,
Famintas, escaveiradas,
Morrendo de inanição.

Já sabemos muito bem
De onde nasce e de onde vem
A raiz do grande mal:
Vem da situação crítica,
Desigualdade política
Econômica e social

Por isso vamos lutar,
Nós vamos reivindicar
O direito à liberdade,
Procurando, em cada irmão,
Justiça, paz e união,
Amor e fraternidade!

Deus, o Autor da Criação,
Nos dotou com a Razão,
Bem livres de preconceitos.
Mas os ingratos da terra,
Com opressão e com guerra,
Negam os nossos direitos!

Sofre o neto, o filho e o pai.
Para onde o pobre vai,
Sempre encontra o mesmo mal.
Esta miséria campeia
Desde a cidade à aldeia,
Do Sertão à capital.

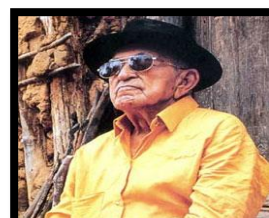
Somente a fraternidade
Nos traz a felicidade.
Precisamos dar as mãos!
Para que vaidade e orgulho
Guerra, questão e barulho
Dos irmãos contra os irmãos?

Somente o amor é capaz
E dentro de um país faz
Um só povo bem unido!
Um povo que gozará
Porque assim já não há
Opressor nem oprimido!

Não é Deus Quem nos castiga,
Nem é a seca que obriga
Sofrermos dura sentença!
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença

Aqueles pobres mendigos
Vão à procura de abrigos,
Cheios de necessidade.
Nesta miséria tamanha,
Se acabam na terra estranha
Sofrendo fome e saudade!

Jesus Cristo, o Salvador
Pregou a paz e o amor
Na santa doutrina sua.
O direito do banqueiro
É o direito do trapeiro
Que apanha os trapos na rua!



PATATIVA DO ASSARÉ

NOTA DE SOLIDARIEDADE AO FALECIMENTO DO PROFESSOR CARLOS ROBERTO COLAVOLPE

04/11/2019

Ao transmitir aos colegas, amigos, familiares, nossas condolências e solidariedade na dor, pela morte de CARLOS ROBERTO COLAVOLPE, o fazemos lembrando de nossa convivência, que jamais será apagada, mesmo com nossas contradições, vez que, fez-se história.

CARLOS ROBERTO COLAVOLPE, apelidado carinhosamente de “Robertinho”, conviveu conosco como docente de graduação, desde o ano 2000 e, como estudante de pós-graduação, durante o mestrado, de 2003-2005, quando defendeu a dissertação intitulada, “O Esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades” e, como doutorando, de 2006-2010, quando defendeu sua tese de doutorado intitulada “SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE: A Teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física”. Trabalhos inovadores que, em tempos de obscurantismo e avanço da barbárie, levarão anos e anos para terem, plenamente, seu teor de ineditismo, de originalidade, reconhecidos.

Professor Carlos Roberto Colavolpe compôs conosco Grupos de Pesquisa, LEPEL/FACED/UFBA, na área de Ciências do Esporte e, GEPEC/FACED/UFBA, na área de Educação do Campo. Nestes dois Grupos de pesquisa contribuiu, sim, com sua presença, compondo bancas e assumindo conosco os riscos da implementação de políticas públicas que chegaram em território longínquos desta imensa Bahia, território conflituoso, do tamanho da França e, o 6º maior PIB do Brasil. Território contraditório onde encontramos desde as mais significativas revoltas como a Revolta de Búzios e a Revolta do Malês, até a valentia revolucionário de um CARLOS MARIGHELLA. Robertinho além de se chamar Carlos, morreu justo no dia em que Carlos Marighella foi assassinado, em 04 de novembro de 1969, por forças ditatórias de um regime militar empresarial, que impôs o Ato Constitucional N. 5 que, lamentavelmente, o filho do Bozo, como denominava Robertinho, Eduardo, este sim conservador, de extrema direita, protofascista, evoca para reprimir as ideias e as manifestações que estes dois Carlos, o Carlos Roberto Colavolpe e o Carlos Marighella defenderam e, com isto, nos legaram o tesouro dos valentes revolucionários que lutam por outro modo de vida que não o capitalista.

Em nosso último encontro, dia 02 de novembro de 2019, já desenganado pelos médicos, Robertinho, lucido, me perguntava, como fica o ethos da universidade, pública, laica, inclusiva, democrática, socialmente referenciada, financiada com recursos públicos, com sua autonomia destruída? Como ficam as gestões com reitores que nós não elegemos? Respondia eu, constrangida pela dor de saber, de um bravo companheiro a beira da morte, “Robertinho enfrentaremos lutando, com conflitos, com confrontos, intensificando a luta de classe na defesa da Universidade Pública, conforme a construímos até aqui”.

E quem fez a luta sindical, nos últimos anos, sabe muito bem do prestimoso e útil serviço que Robertinho prestou na luta sindical, não só comparecendo as Assembleias, mas contribuindo em comissões que foram, desde comissões eleitorais, até comissões de ética durante greves prolongadas como foi a greve de 2012. Robertinho, a seu modo, lutou por um outro modo de vida. Isto está em sua dissertação, em sua tese, em seu trabalho nos grupos de pesquisa, no sindicato.

Carlos Roberto Colavolpe compôs conosco a gestão da FACED/UFBA, no período de 2008 a 2012, período em que apresentamos para a FACED propostas para a autonomia e autodeterminação da área de Ciência do Esporte, reformulamos o currículo do curso de graduação em Educação Física, apresentamos um novo Regimento para a FACED e, uma proposta arquitetônica para o Centro Educacional Popular de Educação Física, Esporte e Lazer da UFBA, propostas que somente serão compreendidas, provavelmente, depois de passada a fase da barbárie que estamos vivendo. Ideias que influenciaram inclusive o Trabalho de Final de Curso (TCC) em Arquitetura, de seu amado filho.

Neste momento de luto, nos cabe reconhecer seu trabalho do ano de 2000 em diante. Antes disto, os colegas que com ele conviveram, os atletas que com ele compuseram equipes, os estudantes por ele formados, podem contar a história. Assim como os familiares podem contar a história de Robertinho no convívio familiar.

Neste momento de luto nos cabe prestar aos familiares, amigos, colegas, nossa solidariedade na dor, que nós, humanos, sentimos quando parte um dos nossos.

Como mensagem final deixamos a poética do metafísico JOHN MAYRA DONNE que viveu entre 1572-1631, na sua celebre frase: “A morte de cada homem diminui-me, porque eu faço parte da humanidade; eis porque nunca pergunto por quem dobram os sinos: é por mim,...” e acrescentamos, é por nós que os sinos dobram, é pela humanidade. Com a morte de Robertinho perdemos nós, perde a humanidade

Nos diz JOHN MAYRA DONNE em seu poema intitulado “Morte, Não te Orgulhes”....

“Morte, não te orgulhes, embora alguns te provem

Poderosa, temível, pois não és assim.

Pobre morte: não poderás matar-me a mim,

E os que presumes que derrubaste, não morrem.

Se tuas imagens, sono e repouso, nos podem

Dar prazer, quem sabe mais nos darás?

Enfim Descansar corpos, liberar almas, é ruim?

Por isso, cedo os melhores homens te escolhem.

És escrava do fado, de reis, do suicida;

Com guerras, veneno, doença hás de conviver;

Ópios e mágicas também têm teu poder

De fazer dormir. E te inflas envaidecida?

Após curto sono, acorda eterno o que jaz,

E a morte já não é; morte, tu morrerás. ”

ROBERTINHO VIVE! ROBERTINHO PRESENTE!

NOSSA SOLIDARIEDADE NA DOR...

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL – Professora Dra. Titular FACED/ UFBA - Em Nome dos que fizeram e fazem os Grupos LEPEL E GEPEC FACED UFBA.

VESTIBULAR EDUCAÇÃO DO CAMPO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

INSCRIÇÃO: Para participar do PSE UFPA 2020-3 o candidato deverá efetuar sua inscrição no concurso, por meio do endereço eletrônico ceps.ufpa.br; das 14:00 horas do dia 13 de dezembro de 2019 até às 23:59 horas do dia 23 de dezembro de 2019.

PROVA: A Prova Objetiva e a Redação em Língua Portuguesa serão realizadas no dia 19 de janeiro de 2020, das 14h às 18h.

RESULTADO FINAL:

O resultado do Processo Seletivo Especial UFPA 2020 Educação do Campo será divulgado no dia **19 de fevereiro de 2020**.

EDITAL: https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2019/12/EDITAL_N_7_PSE_UFPA_2020-3_ED_CAMPO_abertura-1.pdf

QUADRO 1 – Oferta de Vagas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo

Cidade	Curso	Regime de Oferta	Início do Curso Períodos	Turno	Vagas
ABAETETUBA	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Naturais	Extensivo	2020/2	Matutino	25
ABAETETUBA	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Sociais e Humanas	Extensivo	2020/2	Matutino	25
ABAETETUBA	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Naturais	Intensivo	2020/3	Integral	25
ABAETETUBA	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Sociais e Humanas	Intensivo	2020/3	Integral	25
ALTAMIRA	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza	Intensivo	2020/3	Integral	40
ALTAMIRA	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza	Intensivo	2020/3	Integral	25
ALTAMIRA	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos	Intensivo	2020/3	Integral	25
CAMETÁ	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza	Intensivo	2020/3	Integral	40
BAIÃO	Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza	Intensivo	2020/3	Integral	40
TOTAL DE VAGAS					270



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

EDITAL: https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2019/12/edital_lec_2020.pdf

Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Regime de Alternância), destinado somente aos candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente, para o preenchimento de **40 vagas** para o primeiro semestre letivo de 2020 e **40 vagas** para o segundo semestre letivo de 2020.

INSCRIÇÃO: As inscrições estão abertas e serão realizadas até às 15h do dia 30 de dezembro de 2019.

PROVAS: As provas do Processo Seletivo para Acesso ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo serão realizadas na data provável de 26 de janeiro de 2020, com a composição de prova objetiva, prova de redação e um memorial

A Prova Objetiva e a Prova de Redação terão caráter classificatório e eliminatório. O Memorial terá caráter somente Eliminatório. As provas serão realizadas na Sede da UFRRJ em Seropédica e no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu.

RESULTADO FINAL: O resultado será divulgado no dia 13 de fevereiro de 2020.

Edital:

https://www.ufrb.edu.br/porta1/componen1s/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documentoprosel/20191205115925_032-Edital EDUCAMPO - Atualizado 2019-12-05.pdf



INSCRIÇÕES:
10/12/2019 a
06/01/2020

O OBJETIVO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO É FORMAR PROFESSORES PARA ATUAREM NAS COMUNIDADES RURAIS E CONTRIBUIREM COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. JÁ O CURSO DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS FORMA PROFISSIONAIS PARA TRABALHAREM COM A PRODUÇÃO, ARMAZENAMENTO E COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR QUE GERAM RIQUEZA ATRAVÉS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA.

**CURSOS EM
FEIRA DE SANTANA**

TECNOLOGIA EM ALIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÕES
EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS

**CURSO EM
AMARGOSA**

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM HABILITAÇÃO EM
CIÊNCIAS AGRÁRIAS

QUEM TEM DIREITO A VAGAS RESERVADAS



CURSOS TODO ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS
PÚBLICAS



COM RENDA FAMILIAR TOTAL,
IGUAL OU MENOR QUE 3,5
SALÁRIO MÍNIMO POR PESSOA



PESSOA COM
DEFICIÊNCIA



SE DECLARA
PRETO, PARDO
OU INDÍGENA

SAIBA MAIS! ACESSE WWW.UFRB.EDU/PROSEL

COMO CURSAR



GARIMPANDO BOLETINS VIRTUAIS



Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - UNESP, disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/>, sítio em que estão disponíveis informações e notícias sobre a pesquisa (graduação e pós-graduação) e os Movimentos Sociais do Campo. Nele, também está disponível o Boletim DATALUTA (<http://www2.fct.unesp.br/nera/boletim.php>)



Ano 1, Edição II - Dezembro 2019

Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção Fortaleza/ URCA/CE, Boletim Geográfico, Ano 1, Edição II - dezembro 2019, disponível em <https://agbfortaleza.webnode.com.br/>

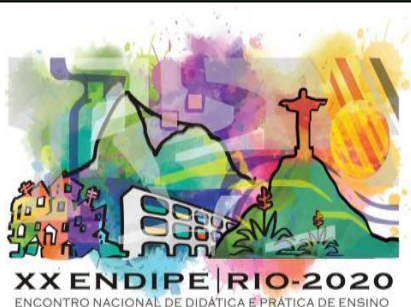


Ano 2 - Número 23 - Dezembro de 2019

BOLETIM DE CONJUNTURA CEPETRO

Associação de Economia Política do Petróleo NEC/UFBA. Ano 2 - Número 23 - dezembro de 2019, disponível no site: <http://necufba.blogspot.com.br/p/centro-de-economia-politica-do-petroleo.html>

AGENDA: EVENTOS CIENTÍFICOS



XX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

<http://xxendiperio2020.com.br/home>



I COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

<https://doity.com.br/i-coloquio-de-politica-e-gesto-da-educacao/blog/eixos>



II CONGRESSO BRASILEIRO DO GEOGEBRA

<https://doity.com.br/geogebra>



SEMINÁRIO PIBID UFBA

http://www.agenda.ufba.br/?tribe_event_s=seminario-pibid-ufba

GT MUNDOS DO TRABALHO



VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL “MUNDOS DO TRABALHO” X JORNADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO TRABALHO

<https://gtmundosdotrabalho.org/2019/09/04/vi-seminario-internacional-mundos-do-trabalho-chamada-de-apresentacoes-call-for-papers-convocatoria-de-ponencias/>

#ChegaDeAgrotóxicos

No início de 2017, diante à ameaça de aprovação do Pacote do Veneno – um conjunto de leis para facilitar ainda mais o uso de agrotóxicos no Brasil – diversas organizações se juntaram para lançar a Plataforma #ChegaDeAgrotóxicos. No site www.chegadeagrototoxicos.org.br, além de um abaixo-assinado, estão reunidas diversas informações sobre os agrotóxicos no Brasil e o Pacote do Veneno. Lá você também encontra a PNaRA – Política Nacional de Redução de Agrotóxicos, que é um projeto de lei de iniciativa popular que busca dar um fim aos venenos em nosso país.

CADA BRASILEIRO CONSUME EM MÉDIA 5,2 LITROS DE AGROTÓXICOS POR ANO

ATÉ QUANDO VAMOS ENGOLIR ISSO?



CAMPANHA PERMANENTE CONTRA OS AGROTÓXICOS E PELA VIDA

INFORMAÇÕES EDITORIAIS - BOLETIM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO – GEPEC

CONSELHO EDITORIAL (EDITORIAL BOARD)

Carlos Roberto Colavolpe – LEPEL /FACED/UFBA
Celi Nelza Zülke Taffarel – LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA
Cláudio Lira Santos Júnior – LEPEL/FACED/UFBA
Kátia Oliver de Sá – UCSal e EPISTEF/ LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA
Marize Souza Carvalho – GEPEC/FACED/UFBA
Nair Casagrande - FACED/UFBA

EDITORES ASSOCIADOS (ASSOCIATE EDITORS)

NACIONAIS

Cássia Hack – PPGE/LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA e UNIFAP
Edilson Fortuna de Moradillo – Instituto de Química/UFBA
Elisete da Silva Santos - PPGE/GEPEC/FACED/UFBA
Erica Cordeiro Cruz Sousa – PPGE/LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA
Guiomar Inez Germani – GEOCIÊNCIA/UFBA
Janeide Bispo dos Santos GEPEC/FACED/UFBA e UNEB/Campus XI Serrinha
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira (Russo) - PPGE/FACED/UFBA - LEPEL/UFPA
Márcia Luzia C. Neves - GEPEC/FACED/UFBA e UFRB/CFP
Raphael dos Santos- PPGE/GEPEC/FACED/UFBA
Ruy Jose Braga Duarte – PPGE/LEPEL/FACED/UFBA e UNEB/Campus XII Guanambi
Selidálva Gonçalves Queiroz - PPGE/GEPEC/FACED/UFBA
Sicleide Gonçalves Queiroz – GEPEC/FACED/UFBA

INTERNACIONAIS

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig)
Xabier Arrisabalo Montoro (Universidade Complutense de Madrid/Espanha)

APOIO (SUPPORT)

Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA)

EDITORAÇÃO (PUBLICATION)

Erica Cordeiro Cruz Sousa – PPGE/LEPEL/GEPEC/FACED/UFBA

ENDEREÇO

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela, CEP 40.110 100 - Salvador - Bahia – Brasil.

Contato: gepec.ufba@gmail.com



Boletim Educação no/do Campo – GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFBA. –Ano. 4. n. 7 (2019). Salvador, BA: GEPEC UFBA, junho, 2019. ISSN:

1. Educação 2. Educação do Campo 3. Pedagogia Histórico-Crítica.

Salvador, BA – dezembro de 2019





Vaso com Quinze Girassóis (Sunflowers), de Vincent van Gogh, Ano: 1888, Tamanho: 92,1 cm x 73 cm