



Recebido em: 05/01
Aprovado em: 06/01
Editor Respo.: Veleida
Bernard C
Método de Avaliação: I
Blind R
E-ISSN:1982

A REALIDADE DO CAMPO BRASILEIRO E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

SICLEIDE GONAÇLVES QUEIROZ
JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS
RAPHAEL DOS SANTOS

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

RESUMO: O presente artigo traz uma discussão em torno da realidade do campo brasileiro no que diz respeito determinações do atual estágio do modo de produção capitalista no campo e suas consequências no âmbito das políticas públicas, especificamente, na educação do campo. No primeiro momento, aborda quatro elementos característicos do contexto do campo brasileiro, 1) a propriedade privada de terra, 2) o modelo de produção agroexportador, 3) as políticas públicas e 4) os conflitos. No segundo, aponta elementos determinantes da economia e política no Brasil e desdobramentos no processo acirrado de fechamento de escolas do campo. Por fim, indica possibilidades de alteração da realidade considerando o movimento social de luta e resistência no campo, e no âmbito da educação escolar, a defesa de uma consistente base pedagógica contra-hegemônica: a Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Campo Brasileiro; Fechamento de escolas; Educação do Campo.

RESUMEN: El presente artículo trae una discusión en torno a la realidad del campo brasileño en lo que se refiere a determinaciones de la actual etapa del modo de producción capitalista en el campo y sus consecuencias en el ámbito de las políticas públicas, específicamente, en la educación del campo. En el primer momento, aborda cuatro elementos característicos del contexto del campo brasileño, 1) la propiedad privada de tierra, 2) el modelo de producción agroexportador, 3) las políticas públicas y 4) los conflictos. En el segundo, señala elementos determinantes de la economía y política en Brasil y sus desdobramientos en el proceso agudo de cierre de escuelas del campo. Por último, indica posibilidades de alteración de la realidad considerando el movimiento social de lucha y resistencia en el campo, y en el ámbito de la educación escolar, la defensa de una consistente base pedagógica contrahegemónica: la Pedagogía Histórico-Crítica.

Palabras clave: Campo Brasileño; Cierre de escuelas; Educación del Campo.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto parte das reivindicações dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo quanto ao direito à Educação Pública, de qualidade socialmente referenciada, articulada à construção de um projeto histórico para além do campo. Refere-se à problemática mais geral da formação humana, e em particular, a formação da classe trabalhadora do campo e sua necessidade vital de um projeto de educação escolar contra-hegemônico, na perspectiva da emancipação humana.

Neste sentido, reconhecemos que estamos em uma conjuntura internacional marcada por profundas contradições e crise

base estrutural do sistema capitalista, em sua fase imperialista, que, buscando sua recomposição e reprodução exige reestruturação produtiva e ajustes estruturais, direcionando o peso e o preço da crise à classe trabalhadora. Na atualidade desse sistema, a superação da crise e retomada das altas taxas de lucros dão-se pela via da destruição das forças produtivas.

Para avaliarmos a conjuntura do Brasil, atualmente, nos valem das relevantes contribuições de João Pedro Stédile, principal dirigente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)[ii], que em suas avaliações vem destacando que é preciso entender o desenvolvimento atual do capitalismo, principalmente no campo, visto que o mesmo se transmuta e temos mais hoje os tradicionais senhores de terra, mas, sim, multinacionais imperialistas agindo no campo. Desse modo, também, que a análise deve contemplar elementos internacionais e nacionais das três dimensões da crise do capital e suas consequências no plano econômico, social, político e ambiental.

Nacionalmente, vivemos em tempos de Estado de Exceção, instituído por meio do Golpe parlamentar, jurídico, midiático imperialista, com interesses nefastos de imposição da política neoliberal, que levou a destituição da Presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, em 12 de maio de 2016, eleita democraticamente por mais de 54 milhões de votos. O governo golpista de Michel Temer aprofunda os ataques ininterruptos à Classe Trabalhadora, por meio de contrarreformas e leis que retiram direitos e conquistas, como por exemplo, o desmonte da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), Previdência Social, contrarreforma no Ensino Médio, Programa Escola Sem Partido (conhecido como Lei da Mordaça, criado pelo Projeto de Lei nº 867/2015), entrega do Pré-sal, privatização do patrimônio público e de recursos naturais, aprovação da Emenda Constitucional (Projeto de Emenda Constitucional) do teto dos gastos, que congela por 20 anos os recursos públicos em educação e saúde.

Nesta conjuntura, a Reforma Agrária não anda, pois é barrada por um parlamento ligado ao agronegócio, ao latifúndio acirra-se a luta de classe e no campo cresce a violência com torturas, mortes, massacres - de indígenas, quilombolas acampados, assentados etc -, a grilagem e venda de terra ao capital estrangeiro. Urge, portanto, a necessidade de tratar das condições para uma educação no/do campo, que atenda as reivindicações da classe trabalhadora, articulando a construção de uma base concreta para a superação do modo de produção capitalista.

Portanto, este artigo traz, inicialmente, uma breve caracterização do campo brasileiro considerando características do estágio do modo de produção capitalista no campo. Em seguida, aponta elementos determinantes da economia e política do Brasil e seus desdobramentos no fechamento de escolas do campo, indicando possibilidades de alteração da realidade da educação escolar no campo, a partir da defesa de uma consistente base pedagógica contra-hegemônica, qual seja a Pedagogia Histórico-Crítica.

2 A REALIDADE DO CAMPO BRASILEIRO E O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Taffarel (2015, p.208) destaca quatro pontos que caracterizam a situação do campo brasileiro hoje e consequentemente, determinam a possibilidade de garantia do direito a Educação Pública e socialmente referenciada para trabalhadores e trabalhadoras do campo: a propriedade privada da terra; o modelo atual de desenvolvimento agroexportador, baseado na monocultura; a falta e a insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo; conflitos de classes no campo.

A *apropriação privada de terra* no Brasil possui relações com as determinações da política econômica hegemônica, que em cada período histórico estão “voltadas para a expansão do capitalismo e seu modelo de desenvolvimento, desde o Eixo Colônia (com o trabalho escravo e a dizimação dos povos indígenas, passando pelo trabalho dos agricultores colonos da Europa) até a atual configuração no campo” (TAFFAREL, 2015, p. 208).

A concentração da terra é um fator de preocupação na América Latina e, em especial, no Brasil, que inicia com a chegada dos europeus ao Brasil, há mais de 1500. Conforme relatório OXFAM/Brasil[iii]

A concentração da terra está ligada ao êxodo rural, à captura de recursos naturais e locais comuns, à degradação do meio ambiente e à formação de uma poderosa elite associada a um modelo agrícola baseado no latifúndio de monocultivo, voltado à produção de commodities para exportação e não para a produção de alimentos. É preciso reconhecer que a desigualdade é um grave e urgente problema no Brasil e que sua solução passa por transformações em suas causas.

estruturais.

O Brasil está entre os países que possuem os maiores índices de desigualdade na distribuição das terras, haja vista que a sua história foi marcada pelo domínio do latifúndio. Os dados do IBGE, coletados nos Censos Agropecuários de 192006 mostram a situação da estrutura fundiária brasileira, marcada pela concentração de terra. Os empreendimentos com área maior ou igual a 100 hectares representam menos de 10% do total de empreendimentos agrícolas no país, ocupam mais de 75% das terras agrícolas. No conjunto dessas propriedades, estão aquelas com mais de 1000 hectares. Estas concentram 45% das terras – quase metade das terras agrícolas de todo o território brasileiro – e totalizam menos de 1% dos estabelecimentos rurais.

A quantidade de propriedades/proprietários e a área correspondente ocupada expressa uma profunda contradição na organização social do Brasil no período histórico atual. Enquanto isso, a política de reforma agrária no país tem retrocedido no que se refere à desapropriação de imóveis e assentamentos de famílias, como mostra o relatório do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) do ano 2013, ao demonstrar que em 2002 foram desapropriados um total de 479.383ha e em 2012, uma década depois, foram 28 imóveis desapropriados (45.664ha) (TAFFAREL, 2011: 208).

O modelo atual de desenvolvimento, agronegócio, baseado na monocultura, na agropecuária e na produção florestal para exportação, na violação da natureza, na utilização de insumos advindos de pesquisas desenvolvidas pelas multinacionais do ramo agrícola – transgênicos, entre outros –, e na utilização de tecnologias que dispensa a mão de obra de agricultores (TAFFAREL, 2005, p.209). Esse modelo de produção não somente destrói a natureza como destrói as condições de existência humana, colocando em risco o futuro da humanidade.

A falta e a insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo que beneficiem os trabalhadores do campo vivem efetivamente do campo. Educação, saúde, comunicação, lazer, segurança pública, saneamento básico, infraestrutura pública para a produção – colheita, armazenagem e transporte de colheita, inexistem ou são insuficientes para os pequenos agricultores do campo, constata Taffarel (2015):

A falta de políticas públicas sociais para a juventude no campo pode ser identificada pela falta de universalização da educação [...]. Os dados mostram que a escolarização das crianças e jovens do campo é menor do que nas cidades. Isso se expressa nos dados apresentados pelo IBGE em 2012 sobre o índice de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, em que correspondem à cidade e 21,2% ao campo (IBGE, 2012). Além disso, os dados de pesquisas como as da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) demonstram a precariedade da escola do campo quanto ao acesso à energia elétrica, água para consumo, meios de comunicação, quantidade de salas, destino do esgoto e lixo e infraestrutura em geral (INEP, 2005 apud TAFFAREL, 2015, p.209).

No campo brasileiro, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, os índices de pobreza extrema^[iv] são grande conclusão do estudo divulgado em abril/2016 pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC) vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aponta que entre 2004 e 2013, os índices de pobreza caíram de 20% para 9% da população e de 7% para 4% no caso da pobreza extrema. No entanto, os principais aspectos ou perfis da pobreza continuam os mesmos: ela está mais presente no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Estes dados confirmam a realidade de precarização ou inexistência de políticas públicas no campo que garantam direitos à Saúde, Educação, Lazer, Saneamento Básico, Segurança Pública, a garantia da existência a partir da produção da terra.

Os conflitos de classes no campo decorrem da apropriação privada dos meios de produção e exploração do trabalhador e da natureza. São conflitos entre os trabalhadores e latifundiários, que contam com o braço armado do Estado, além de suas próprias milícias armadas, contam com a bancada ruralista no Parlamento e com as forças políticas que mantêm no Judiciário. Os números de mortes crescentes no campo evidenciam essa gravíssima luta de classes expressa na precarização do campo brasileiro (TAFFAREL, 2015, p. 209).

Segundo os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que recolhe os dados sistematicamente desde 1984, e do relatório que reuniu dados anteriores a 1986, entre 1964 e 2016, o número total de assassinatos no campo foi de 2.507 homens.

mulheres pelas regiões do Brasil. No decorrer deste período um dos picos mais violentos ocorreu na década de 1970 quando o país se reencontrou com a democracia. A década foi marcada pela fundação do MST e pelo aumento das mobilizações sociais e lutas para democratizar a terra.

De acordo com o relatório Conflitos no Campo Brasil (CPT), 2016 deixou uma marca de violência e retrocessos no campo. O número de assassinatos causados por conflitos de terra retroagiu 13 anos, com o registro de 60 mortes, 20% a mais que no ano anterior. 2016 tornou-se o ano mais violento no campo desde 2003, quando 71 pessoas foram assassinadas por lutar pela reforma agrária e por seus territórios tradicionais.

Como nos anos anteriores, a violência se concentrou na Amazônia. Dos 60 assassinatos, 49 aconteceram na região. Rondônia disparou na frente como o estado mais violento, com 21 mortes. O Maranhão ficou em segundo lugar, com 10 assassinatos. Antigo líder, o Pará ficou em terceiro, com seis mortes. Tocantins somou três assassinatos; Amazonas, Alagoas e Mato Grosso, dois. Na sequência de regiões com mais conflitos agrários aparecem o Nordeste, o Centro-Oeste, o Sudeste e a região Sul.

Segundo o relatório, as disputas pela terra e pelos recursos hídricos são as principais causas da violência no campo. A intensificação dos conflitos está situada onde há expansão do agronegócio, mineração e grandes obras de infraestrutura. Entre as vítimas estão indígenas, lideranças quilombolas, camponeses e sindicalistas.

3 O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: REALIDADE E POSSIBILIDADES

No campo brasileiro, onde estão concentradas as maiores taxas de pobreza do país[v], especialmente nas regiões Nordeste, conforme já citado, uma das faces mais visíveis da negação da educação escolar aos trabalhadores e trabalhadoras do campo está expressa no fechamento das escolas. Nos últimos quinze anos aproximadamente 40 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil.

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente por seus fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45).

Leher (2016, *on-line*) 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 se reconfigurando 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 da 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 o agronegócio (LEHER, 2016, *on-line*).

É necessário, pois, admitirmos 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, *on-line*)[vi]. Estas escolas estão sendo duramente penalizadas pela racionalidade do financiamento pelo número de alunos que estão nas escolas. Neste sentido, escolas com poucos estudantes consequentemente, terá poucos recursos, impõe o ensino em classe multisseriada, torna-se precária, perde o estudante não se sustentando pela lógica da racionalidade da eficiência do custo-aluno, não há outro caminho que não seja o fechamento. Por tanto, os determinantes da economia e política no Brasil e seus desdobramentos para a educação pública

em específico para o campo, são preocupantes, e exige reação da classe trabalhadora.

O Norte e Nordeste são as regiões que mais foram afetadas com o fechamento de escolas do campo, sendo a Bahia estado do Nordeste que mais fechou escolas no país, um total de 872 escolas, de acordo com dados do Censo Escolar/INEP, 2014[vii]. Só para citar, no município de Teofilândia, localizado no território do Sisal, na região semiárida estado na Bahia, em 2014 foram publicadas via decreto, a extinção de dezoito escolas e paralisação de cinco, perfazendo um total de 23 escolas do campo fechadas, num município pequeno, que possui aproximadamente 21.482 habitantes: total, 6.692 residem na cidade e 14.790, no campo (Censo Demográfico 2010). Os decretos são claros quanto ao teor da decisão em favor do fechamento das escolas.

O decreto nº 75, de 04 de julho de 2014[viii], extingue dezoito escolas, que já faziam parte da nucleação e que, por encontravam-se paralisadas no Censo Escolar (Educasenso) há cinco anos. No decreto nº 74[ix], de 03 de julho de 2014, publicado o nome de cinco escolas do campo que foram paralisadas em consequência da nucleação. O Art. 1º do referido decreto é enfático quanto ao motivo da paralisação daquelas escolas, qual seja a falta de um número de matrizes necessário ao funcionamento da escola, sob pena de ser posteriormente extinta:

Art. 1º - Ficarão **paralisadas** as Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Teofilândia-Bahia, que não conseguirem matricular o número de alunos suficiente para funcionamento em 2014, ficando portanto, desativadas até posterior deliberação.

Art. 2º - Por conta do baixo índice de matrícula no ano de 2014, as escolas municipais do Sisal de Ensino referenciado, constantes do quadro abaixo foram paralisadas e inseridas no processo de nucleação.

O fechamento de escolas ocorre enquanto há crianças fora da escola. De acordo com análise de microdados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), a Unicef publicou o resultado de um estudo referente a exclusão escolar de crianças e adolescentes no Brasil[x], mostrando que 3,8 milhões de crianças, adolescentes e jovens em idade de 04 a 17 anos fora da escola (Deste universo, 454 estão no município baiano supracitado, Teofilândia) sendo que 86,7% estão no campo[xi]. Dados mais recentes[xii] apontam redução deste índice: em números absolutos, o Brasil tem hoje 2.486.245 milhões de crianças e jovens (entre 4 e 17 anos de idade) fora da escola, de acordo com o levantamento realizado a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

Como afirma Leher (2016, *on-line*),

há um sistema de avaliação que opera essa racionalidade de uma lógica de eficiência que leva à conclusão de que estas escolas são pouco eficientes e, portanto, devem ser fechadas. Nós temos que quebrar essa racionalidade, mudando a ótica de como financiamos as escolas públicas do campo.

Nestes termos, defendemos o financiamento das escolas “não com base no número per capita, mas no custo real de uma escola, no que deve ser básico para uma boa escola, ainda que de pequeno porte, no campo” (LEHER, 2016, *on-line*). Portanto, os determinantes da economia e política no Brasil e seus desdobramentos para a educação pública, em especial para o campo, são preocupantes, e exigem reação da classe trabalhadora

A luta por uma Educação do Campo, que atenda aos interesses dos trabalhadores do campo, relaciona-se a garantir a produção e reprodução da vida no campo. Portanto, este movimento inclui

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

Imbricadas nos limites da execução de uma proposta pedagógica revolucionária frente às determinações do modo de produção capitalista, com destaque à negação do direito a educação escolar com qualidade socialmente referenciada, a teoria do conhecimento (Dialética Materialista), teoria da aprendizagem e do desenvolvimento (Psicologia Histórico-Cultural) e como teoria pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) constituem o que temos de mais avançado enquanto produção de conhecimento rumo a um novo projeto de educação, de sociedade e de vida no campo, que não se restringe só ao campo, mas sim, à humanidade como um todo.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do entendimento de que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. A sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2008, p. 12). Deste modo, a base da análise é o reconhecimento da existência de características especificamente humanas, que estão inscritas na genética, e que por isso não são naturais, mas sim, produtos da construção histórica.

Conforme Saviani (2008),

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

Nesse sentido, trabalho e atividade educativa são indissociáveis, sendo o trabalho “ação intencional adequada à garantia da existência” e a atividade educativa “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é própria, um processo de trabalho”. A educação é uma categoria de produção do trabalho não-material, pois trata-se de “produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Deste modo, a educação enquanto trabalho não-material diz respeito às atividades em que o produto não se separa do processo de produção, a exemplo da relação entre a educação e o ensino, próprios do fenômeno educativo (SAVIANI, 2008, p.12).

Conforme Saviani, o objeto da educação diz respeito a duas faces: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (SAVIANI, 2008, p.13). Na primeira face, o conteúdo, trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, ou seja, trabalhar com o “clássico”, que, diferentemente do tradicional, é aquilo que se firmou como fundamento para a garantia da humanidade produzida historicamente; e, quanto à segunda face, a forma, trata-se de descobrir os mecanismos mais adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico para a garantia da elevação teórica da classe trabalhadora.

Os conteúdos sistematizados em suas formas mais complexas e desenvolvidas são de extrema relevância para a instrumentalização política da classe trabalhadora. Desprovidos dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2012, p.55).

Esse posicionamento caracteriza a escola como “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14). Isso significa que a socialização do saber sistematizado se constitui como papel central da escola, seja no campo ou na cidade. Contraditoriamente, no modo de produção capitalista, a escola, enquanto instrumento de manutenção da classe dominante, controla e expropria a classe trabalhadora do acesso ao saber sistematizado, assegurando, assim, além de outros aspectos, a função de reproduzir a desigualdade social que caracteriza a sociedade vigente.

Deste modo, ao fazermos a defesa da escola enquanto socializadora do saber sistematizado, não estamos querendo dizer que essa função é única e exclusivamente dela. Reconhecemos que, além da escola, existem outros espaços, tempos e sujeitos educativos. “No entanto, a escola continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos” (TAFFAREL, 2013, p. 19).

É importante ressaltarmos que os estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, alinhados a Psicologia Histórico-Cultural, pouco fazem parte do currículo de formação de professores no Brasil, no modo de produção vigente. No capitalismo a formação do educador passa pelo crivo da política neoliberal e das pedagogias do “aprender a aprender” que são, seguiu Duarte (2004) apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, baseadas no construtivismo e escolanovismo, com o objetivo de produção e reprodução do modo de produção da vida a partir de um trabalho pedagógico esvaziado de sentido para a formação humana e desprovido de proposição histórica de superação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública do campo brasileira na última década apresentou saltos qualitativos principalmente quanto ao m legal, mediante resistência e luta da classe trabalhadora organizada em movimentos sociais e sindicais. Mas, a educação escolar no campo ainda apresenta uma realidade bastante problemática, devido aos baixos índices de escolaridade, índices de analfabetismo, fechamento de escolas, baixa qualificação dos professores, precarização das condições de trabalho, predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade[xiii], evasão escolar, dentre outros.

A luta por uma Educação do Campo, que atenda aos interesses dos trabalhadores do campo, relaciona-se a garantir a produção e reprodução da vida no campo. Neste sentido, a educação do campo visa contribuir para superação do projeto de sociedade vigente, buscando construir um novo projeto de campo e de nação, em que todos, sem distinção de classe possam usufruir plenamente dos frutos do seu trabalho, dos bens materiais e imateriais produzidos historicamente pela humanidade.

Portanto, embora imbricada nos limites da execução de uma proposta pedagógica revolucionária frente às determinações do modo de produção capitalista, a Pedagogia Histórico-Crítica coloca-se como um projeto revolucionário de educação da sociedade e de projeto histórico, que não se restringe só ao campo, mas sim, à humanidade como um todo.

[i] Ver a respeito a entrevista de João Pedro Stedile, disponível em: in: <https://www.youtube.com/watch?v=oJT8jMdf> Acesso em: 04 mar. 2017.

[ii] Ver a respeito do balance de 2016 o depoimento de João Pedro Stedile, disponível em:

<https://www.youtube.com/watchlist=PLytfbsQYLZpB5uDo8LRdjf9X9RfOIFw4d&v=evz6nhPeEg4>. Acesso em: 04 mar. 2017.

[iii] Relatório completo disponível em: . Acesso em: 04 mar. 2017.

[iv] Em 2003, o Governo Federal declarou que R\$ 50 e R\$ 100 seriam os critérios para a definição da extrema pobreza e pobreza, respectivamente, a serem utilizados pelo Programa Bolsa Família (PBF). Desde então, tais linhas têm sido usadas por muitos estudiosos, praticamente como as de pobreza e extrema pobreza oficiais, sendo apenas atualizadas pela inflação ao consumidor em cada ano. Elas são bastante úteis por serem frequentemente próximas às linhas comumente utilizadas em comparações internacionais, de um dólar e dois dólares por dia. Em junho de 2011, com o Brasil sem Miséria, as linhas de R\$ 50 e R\$ 100, que – ajustadas pela inflação passaram a ser, respectivamente, R\$ 70 e R\$ 140 – foram definidas como as linhas de extrema pobreza e de pobreza (Decreto Presidencial No. 7.492, de 2 de junho de 2011). Essas são as linhas de extrema pobreza e pobreza adotadas nessa pesquisa. Fonte: Relatório Perfil da Pobreza Norte e Nordeste, Abril/2011. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org>. Acesso em: 12 nov. 2016.

[v] O estudo da ONUBR afirma que entre 2004 e 2013, “os índices de pobreza no país caíram de 20% para 9% da população e de 7% para 4% no caso da pobreza extrema. No entanto, os principais aspectos ou perfis da pobreza continuaram os mesmos: ela está mais presente no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[vi] Roberto Leher, atualmente é reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação na mesma universidade, concedeu entrevista após a audiência pública sobre a 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 ao campo, organizações de mulheres, associações de produtores rurais, entre outros.”

às lutas pela educação e universidades públicas. Ao final da audiência foi lançada a Campanha Educação é Direito, N Mercadoria, uma ação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em resistência à mercantilização em curs política educacional". Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[vii] O ranking da Bahia em fechamento de escolas do campo é elevadíssimo considerando o Maranhão que apareceu segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Disponível em . Acesso 25 mar. 2017.

[viii] Decreto nº 75, publicado em 04 de julho de 2014, que extingue dezoito escolas no município de Teofilândia Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[ix] Decreto nº 74, publicado em 03 de julho de 2014, que paralisa o funcionamento de cinco escolas e as encaminha processo de nucleação. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[x] Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[xi] Disponível em: . Acesso 25 mar. 2017.

[xii] Dados publicados em 05 de abril de 2017. Disponível em: . Acesso em: 05 de abr. 2017.

[xiii] A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) intitulada "Panorama Educação do Campo", realizada em 2006, mostra que um dos 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293 estudantes matriculados, 71,37% têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas do campo (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade com referência para a educação contemporânea**. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

LEHER, Roberto. Entrevista. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SAN, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**. vol 01. Expressão Popular, 2012.

2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

TAFFAREL, Celi et al. Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: experiência com jovens do Recôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. In LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. REVISTA PEDAGÓGICA. Revista do Programa Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566. Universidade Comunitária da Região de Chapecó-SC, Brasil. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053> Acesso em: 23 mar 2017.

[1] Ver a respeito a entrevista de João Pedro Stedile, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oJT8jMdt> Acesso em: 04 mar. 2017.

[1] Ver a respeito do balance de 2016 o depoimento de João Pedro Stedile, disponível em:

<https://www.youtube.com/watchlist=PLytfbsQYLZpB5uDo8LRdjf9X9RfOIFw4d&v=evz6nhPeEg4>. Acesso em: 04 mar. 2017.

[1] Relatório completo disponível em: . Acesso em: 04 mar. 2017.

[1] Em 2003, o Governo Federal declarou que R\$ 50 e R\$ 100 seriam os critérios para a definição da extrema pobreza e da pobreza, respectivamente, a serem utilizados pelo Programa Bolsa Família (PBF). Desde então, tais linhas têm sido usadas por muitos estudiosos, praticamente como as de pobreza e extrema pobreza oficiais, sendo apenas atualizadas pela inflação ao consumidor em cada ano. Elas são bastante úteis por serem frequentemente próximas às linhas comumente utilizadas em comparações internacionais, de um dólar e dois dólares por dia. Em junho de 2011, com o Brasil sem Miséria, as linhas R\$ 50 e R\$ 100, que – ajustadas pela inflação passaram a ser, respectivamente, R\$ 70 e R\$ 140 – foram definidas como as linhas oficiais de extrema pobreza e de pobreza (Decreto Presidencial No. 7.492, de 2 de junho de 2011). Essas são as linhas de extrema pobreza e de pobreza adotadas nessa pesquisa. Fonte: Relatório Perfil da Pobreza Norte e Nordeste, Abril/2011. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org>. Acesso em: 12 nov. 2016.

[1] O estudo da ONUBR afirma que entre 2004 e 2013, “os índices de pobreza no país caíram de 20% para 9% da população e de 7% para 4% no caso da pobreza extrema. No entanto, os principais aspectos ou perfis da pobreza continuaram os mesmos: ela está mais presente no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[1] Roberto Leher, atualmente é reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Faculdade de Educação e da Pós-Graduação em Educação na mesma universidade, concedeu entrevista após a audiência pública sobre a 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 universidades públicas. Ao final da audiência foi lançada a Campanha Educação é Direito, Não Mercadoria, uma ação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em resistência à mercantilização em curso na educação”. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[1] O ranking da Bahia em fechamento de escolas do campo é elevadíssimo considerando o Maranhão que apareceu

segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Disponível em . Acesso 25 mar. 2017.

[1] Decreto nº 75, publicado em 04 de julho de 2014, que extingue dezoito escolas no município de Teofilândia/BA. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[1] Decreto nº 74, publicado em 03 de julho de 2014, que paralisa o funcionamento de cinco escolas e as encaminha para o processo de nucleação. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[1] Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2017.

[1] Disponível em: . Acesso 25 mar. 2017.

[1] Dados publicados em 05 de abril de 2017. Disponível em: . Acesso em: 05 de abr. 2017.

[1] A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) intitulada “Panorama da Educação do Campo”, realizada em 2006, mostra que um dos 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293 estudantes matriculados, 71,37% têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas do campo (BRASIL, 2011).