
**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA DE CLASSES NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO: QUESTÕES PARA ANÁLISE DA CONJUNTURA**

**LA POLÍTICA DEL EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y LA LUCHA DE CLASES EN EL
BRAZIL CONTEMPORÁNEO: CUESTIONES PARA EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO
ATUAL**

**THE POLITICS OF EDUCATION FIELD AND CLASS STRUGGLE IN BRAZIL
CONTEMPORARY: ISSUES FOR THE ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION**

Cláudio Félix dos Santos¹

David Romão Teixeira²

Resumo: O texto tem como objetivo discutir a educação do campo e alguns aspectos da implementação desta política educacional no contexto da crise do capital e listar alguns dos problemas contemporâneos e proposições hegemônicas da Educação em geral e da Educação do campo em especial. No esforço para ter coerência teórica com o materialismo histórico, que além de explicar requer um compromisso de transformar a realidade, apresentaremos o que consideramos fundamental para a Educação do Campo não se tornar mais uma elaboração da classe trabalhadora subsumida a ordem burguesa.

Palavras-chave: política de educação do campo; luta de classes; pedagogias do “aprender a aprender”.

Resumen: El texto tiene como objetivo discutir la educación rural (educación en el campo) y algunos aspectos de la aplicación de la política educativa en el campo en el contexto de la crisis contemporánea del capital. En un esfuerzo por tener consistencia teórica con el materialismo histórico, presentamos cuestiones que consideramos fundamentales para la educación en el campo no se convertir en una propuesta subsumido el orden burgués.

Palabras clave: política del educación del campo; lucha de classe; pedagogías de “aprender a aprender”.

Abstract: The text aims to discuss the education of field and some aspects of the implementation of this educational policy in the context of the crisis of capital and to list some contemporary issues and hegemonic propositions of Education in general and the Education of field in special. In the effort to have theoretical coherence with the historical materialism, which in addition to explain requires commitment to transform reality, we will present the that we consider fundamental for the Field Education does not to become more an elaboration of the working class subsumed the bourgeois order.

Keywords: education policy field; class struggle; pedagogies of the “learn to learn”.

Introdução

A experiência com a formação de professores das escolas do campo no estado da Bahia³ tem apresentando desafios e reflexões sobre o projeto formativo da classe trabalhadora na atual conjuntura política brasileira.

A Educação do Campo⁴, resultado das lutas históricas e formulações dos trabalhadores do campo, aparece como uma das reivindicações mais marcantes do último período. As mobilizações dos movimentos sociais e as investigações realizadas nas universidades brasileiras potencializaram essa

reivindicação consolidando-a como um movimento que nos últimos anos adentrou a pauta do governo federal. Este contexto apresenta contradições próprias da relação com o estado burguês, que ao institucionalizar tais reivindicações a adequa de acordo com a política vigente e o grau do acirramento entre as classes.

É a partir da atualidade da Educação do Campo, marcada pela ampliação de programas, projetos, investimentos e sujeitos sociais envolvidos na discussão e na implantação de políticas, que refletiremos sobre a questão abordando-a no âmbito da política educacional e da teoria pedagógica.

Organizamos este texto discutindo, num primeiro momento, a atualidade da educação do campo e alguns aspectos da política de implantação desta modalidade educacional no contexto da mais recente crise do capital para, em seguida, avançarmos na crítica às problemáticas contemporâneas e proposições hegemônicas da Educação em geral e da Educação do Campo em específico. No esforço de coerência teórica própria do materialismo histórico, que para além de explicar requer empenho na transformação da realidade, apresentaremos questões que consideramos fundamentais para que a Educação do Campo não se torne mais uma elaboração da classe trabalhadora subsumida a ordem burguesa.

Educação do Campo e Crise da Educação: expressão da crise do capital

A Educação do Campo é uma demanda oriunda das lutas por reforma agrária no Brasil, e assim sendo, não pode estar dissociada das questões que envolvem os conflitos pela terra, tampouco dos instrumentos da classe que organizam os trabalhadores do campo e da cidade. Nos últimos 10 anos, no que se refere ao acesso a terra, as conquistas dos trabalhadores entraram em declínio⁵. Por outro lado observa-se a expansão dos direitos e garantias em torno da Educação do Campo. O Estado brasileiro normatizou e implementou ações no sentido de regular sob sua responsabilidade algumas proposições históricas dos trabalhadores do campo do nosso país.

É inegável a ampliação e participação do Estado brasileiro na Educação do Campo no governo Lula e Dilma por meio da implantação de legislação específica, bem como da ampliação de programas e projetos tanto para Educação Básica como Superior. Contudo, também é verdade que neste mesmo período houve uma redução do número de assentamentos, principalmente os oriundos da desapropriação de latifúndios.

O acesso a terra por camponeses no Brasil pouco avançou no primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (PT). Dados oficiais do Inca (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) revelam que a presidenta conquistou em 2011 a pior marca dos últimos dezessete anos, contrariando a expectativa dos movimentos sociais do campo. Não bastasse isso, Dilma está bem atrás do que Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT) realizaram no primeiro ano de seus respectivos governos. Em 2011, 22.021 famílias conquistaram lotes em assentamentos, o que representa 51% da marca de FHC em 1995, quando 42.912 foram assentadas. Já em relação ao governo de seu antecessor, Dilma atingiu 61% do resultado de Lula, que em 2003 assentou outras 36.301 famílias (SCARSO, 2012).

Persistem também os números elevados de assassinatos de trabalhadores do campo⁶, e o investimento público desproporcional no agronegócio em relação à agricultura familiar.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao acesso a recursos públicos por parte do agronegócio como, por exemplo, acesso ao crédito. De acordo com dados dos bancos oficiais, principais operadores das linhas de crédito para a agricultura brasileira, o agronegócio teve a sua disposição R\$ 65 bilhões, como recurso para custeio e investimentos na safra 2008/2009, e outros R\$ 58 bilhões na safra anterior. Esse volume de recursos públicos foi quase 500% superior aos R\$ 13 bilhões destinados à agricultura familiar para custear a safra 2008/2009 desse segmento. De acordo com dados do Banco do Brasil, principal operador nacional de recursos públicos para o setor agropecuário brasileiro, foram destinados quase R\$ 90 bilhões ao agronegócio, entre 2003 e 2008. Segundo informações divulgadas pela imprensa em maio de 2009, esse valor é 212% superior ao que o Banco emprestou à agricultura familiar. É importante observar ainda que, primeiro, os demais bancos oficiais (BNDES, Banco da Amazônia, Banco do Nordeste do Brasil) têm outras linhas de crédito, mantidas com fontes próprias, destinadas prioritariamente ao agronegócio. Segundo, mesmo sem dados disponíveis, há fontes e incentivos estaduais, recursos públicos também utilizados para financiar atividades deste setor (SAUER, 2010).

Estes elementos da conjuntura da política agrária brasileira não estão desarticulados com a política econômica da nação que avança na socialização das perdas e privatização dos lucros, medidas intensificadas diante da atual crise do capital, que vai ter seu último ponto de referência na crise econômica norte-americana iniciada em 2008, e nas crises instaladas na Oriente Médio e na Europa. Este contexto apresentou um crescimento econômico ao país que não refletiu proporcionalmente em conquistas sociais, muito pelo contrário, uma vez que todo ano passamos a conviver com cortes no limitado orçamento da união para os serviços básicos como saúde e educação.

O arrocho no financiamento dos serviços públicos, combinado com o ataque aos direitos históricos dos servidores públicos e demissões nas indústrias, colocaram instrumentos da classe trabalhadora brasileira (PT, CUT, UNE, e o MST) em conflito com os governos que eles elegeram, criando um desconforto e insatisfação das suas bases.

Por isso consideramos importante discutir os rumos da educação da classe trabalhadora frente às problemáticas concretas da atualidade da sociabilidade do capital e dos conflitos de classe. Não temos dúvidas da importância da Educação do Campo para a formação dos trabalhadores brasileiros nos últimos anos, a burguesia e o Estado brasileiro também não, justamente por essa questão é que procuramos refletir o momento desta expansão das políticas públicas para a Educação do Campo.

A atualidade da relação capital-trabalho-educação no campo brasileiro

O processo de formação do trabalhador no Brasil avança no nosso país. Todavia, sua meta não está necessariamente voltada para a elevação do padrão cultural da população, mas sim dirigida à pragmática preocupação de atender aos anseios da exploração capitalista no Brasil, que exige uma força de trabalho com maior qualificação, não apenas pelas exigências técnicas das funções laborais, mas também pela necessidade de explorar o amplo mercado da educação que por muito tempo foi dominado pelo setor público.

Em meio a atual crise econômica, o Brasil atingiu *status* de potência econômica mundial ampliando cada vez mais a concentração de riqueza, o que significa, em termos de produção e relações sociais no campo, o avanço na expansão do agronegócio e da manutenção dos latifúndios, os quais necessitam cada vez mais de trabalhadores especializados para movimentar a modernização da produção no espaço rural. Diante deste fato questionamos: uma vez que o agronegócio não espera que a Educação do Campo prepare politicamente sua força de trabalho, qual é então o interesse do Estado para ampliar o investimento em educação no espaço rural? Qual a direção formativa da Educação nesta perspectiva e que acaba, em grande medida, sendo absorvida por proposições sobre educação do campo originárias dos movimentos sociais?

Para ajudar a pensar uma possível resposta, precisamos entender como se estrutura o financiamento da Educação do Campo na atualidade. O financiamento da Educação do Campo é algo delicado, uma vez que o mesmo não se dá pela ampliação de recursos para a educação de forma geral, com conquistas no aumento do piso salarial dos professores, com ampliação do número de escolas⁷ e melhoria da infraestrutura das mesmas. O processo de políticas temporárias é o centro do financiamento público da Educação do Campo. Com editais para períodos determinados destinados aos programas e ações, essa política acaba por comprometer um projeto de educação de longo prazo. Todavia, este processo tem o aval dos movimentos sociais e das organizações do terceiro setor, muitas financiadas exclusivamente por este tipo de política.

É nessa circunstância contraditória e conflituosa que precisamos entender como a Educação do Campo avança na institucionalização estatal e em que perspectiva de formação aponta na atualidade.

A proposição da Educação do Campo está em disputa. Projetos distintos de sociedade, de política e de formação estão em questão, muitas vezes “embaralhados” no intuito de construir consensos de interesses, algumas vezes antagônicos.

O cenário de disputa é marcado pela carência de condições básicas para o ensino no campo, que historicamente foi negligenciado pelo mesmo Estado que hoje se coloca como financiador, utilizando o discurso de reparar prejuízos históricos, mas repassando a execução das ações para terceiros: o que é uma marca da Educação do Campo na atualidade. Preocupados com esse contexto de carência é preciso se perguntar sobre o tipo de Educação do Campo que tem sido financiada. Quanto às proposições históricas e teóricas precisam ser rebaixadas para se ganhar os editais públicos? Quais alternativas estão surgindo destas experiências? Qual o papel e o limite dessas experiências do ponto de vista da emancipação humana?

Não pretendemos responder a estas questões. Elas servem de orientadoras de nossas atenções, uma vez que é perceptível ver a ascensão de proposições teóricas e práticas desatreladas dos interesses e projetos emancipatórios da classe trabalhadora. Neste sentido nos preocupamos principalmente com as experiências gestadas nos seios dos instrumentos da classe que lutam pela reforma agrária e pelo socialismo, já que em períodos de crise do capital a classe trabalhadora tem papel fundamental nos rumos da crise.

Pensar a atualidade e rumos da Educação do Campo, do ponto de vista do projeto da classe trabalhadora, requer ter em foco a lógica e a própria crise do capital contemporâneo, a qual avança na destruição avassaladora da natureza e dos seres humanos. Segundo Mészáros (2006, p. 281):

A crise ideológica de hoje é apenas uma expressão específica da crise estrutural geral das instituições capitalistas [...]. A questão mais importante é que as instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas; são construídas sobre a seguinte premissa: “guerra, se os métodos “normais” falharem”. A cega “lei natural” do mecanismo de mercado, a realização do princípio do *bellum omnium contra omnes*, significa que os problemas sociais não são nunca solucionados, mas apenas adiados; ou, na verdade – como o adiamento não pode prosseguir indefinidamente – transferidos ao plano militar [...] crescimento e expansão são necessidades internas do sistema capitalista de produção; e, quando os limites locais são atingidos, não há outra saída a não ser o rearranjo violento da relação de força existente.

As indicações de Mészáros se confirmam facilmente ao observar o número de confrontos bélicos existentes no mundo (na sua maioria disfarçados por questões morais, religiosas, e culturais), mas que na sua essência são um esforço para a garantia da manutenção do imperialismo, hoje ainda capitaneado pelos EUA. A quantidade de bases militares norte-americanas no mundo, combinada com o tamanho do seu exército e a dos seus aliados – inclusive o Brasil⁸ – explicitam a luta para a manutenção da supremacia imperialista em escala mundial.

Pela primeira vez na história o capitalismo é confrontado globalmente por seus próprios problemas, que não podem ser “adiados” por mais tempo, nem transferidos para o plano militar, a fim de serem “exportados” na forma de guerras totais. Tanto as instituições quanto a ideologia do capitalismo monopolista são estruturalmente incapazes de resolver esse problema radicalmente novo. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica do capitalismo de hoje é inseparável desse grande desafio histórico (MÉSZÁROS, 2006, p.282).

Diante desta conjuntura Mészáros (2007) afirma que não temos tempo a perder. Precisamos aprender com as experiências revolucionárias do passado para não repetirmos os seus equívocos, já que a sobrevivência da humanidade está cada vez mais em risco. Isso o faz acreditar que a crise da educação precisa ser entendida de forma associada à crise capitalista.

Para este enfrentamento são urgentes ações consistentes e organizadas com objetivos claros a fim de que a transição à superação das relações sociais de exploração seja realizada. Essas ações não se originarão em outra classe senão no proletariado urbano e rural por meio de suas organizações na busca por contemplar o conjunto de reivindicações gerais e específicas que perpassam, de forma intimamente articuladas, pelas lutas econômicas, nas disputas pelo poder, pelas questões específicas envolvendo etnia, cor, orientação sexual, geração e gênero. A educação do campo é uma das expressões dessa complexa dinâmica que envolve o diverso e o universal, a objetividade e a subjetividade, os passos à frente e atrás do processo de lutas sociais saturados das contradições inerentes ao modo do capital organizar a vida.

Quando as discussões promovidas por movimentos sociais e sindicais que reivindicam políticas públicas educacionais específicas para os camponeses começam a ganhar mais visibilidade, em especial nos anos 1990, os ataques do capital em crise e o processo de recuo da teoria e da prática revolucionária se manifestaram com mais ênfase. Os fatos históricos da época, sobretudo a crise terminal do stalinismo no

leste europeu, impulsionou uma nova onda de revisão das táticas, estratégias e teorias pautadas no marxismo e estrategicamente voltadas à superação do modo capitalista de produção.

No âmbito dos estudos em educação, sobretudo no que diz respeito ao campo das pedagogias críticas ou contra-hegemônicas, o impacto foi profundo. Operando com a lógica dos novos paradigmas, da afirmação da centralidade da cultura e das especificidades locais, sexuais, étnicas como orientação para a elaboração teórica do que fazer na prática educativa, muitos que outrora eram críticos dos conteúdos e formas alienadas da educação, passaram a defender a construção de uma educação possível, “mundo possível”, em detrimento do “mundo necessário”, como plataforma ideo-política e educacional para o século XXI. Não por acaso as agências multilaterais imperialistas tendem a propagar explicitamente o respeito às diferenças e, subliminarmente, o convívio com as desigualdades. Este seria o limite do possível, afinal, para aqueles que assim pensam, a luta de classes como motor da história acabou. Portanto, segundo o pensamento hegemônico atual, não se deve perder tempo discutindo metanarrativas, lutando por questões gerais, estudando velhos paradigmas em um mundo que muda rapidamente, exigindo adaptações rápidas às intempéries do mercado (o legítimo senhor da verdade única).

Neste sentido, uma das questões a serem discutidas diz respeito às teorias pedagógicas hegemônicas que orientam o que fazer na prática educativa e sua recepção nas formulações sobre educação nos movimentos que lutam por uma educação do campo, em especial quando estas tem por objeto o lugar da educação escolar no processo de emancipação humana: a superação da sociedade de classes.

A teoria da prática educativa e a educação escolar no campo: aspectos conjunturais

Em meio à ascensão das políticas imperialistas, mal chamadas de neoliberais, as discussões sobre Educação do Campo começaram a ganhar dimensão de um movimento social popular tendo na luta pela reforma agrária a sua matriz fundante, balizadora das reivindicações por escolarização/formação humana no campo. Todavia, não se pode perder de vista que neste período de incipiência da organização coletiva por educação no campo, anos 1990, o recuo da teoria revolucionária, as influências da agenda pós-moderna nos movimentos sociais já se faziam presentes. Além disso, as estratégias do Estado Burguês na formulação e implementação de políticas localizadas e focalizadas destinadas a grupos específicos (indígenas, campo, quilombolas) em detrimento de políticas universais era um fato real.

Os estudos de Leher (2005) indicam que o conjunto da análise, formulações e execuções de políticas promovidas pela UNESCO e Banco Mundial acerca da problemática da sociedade atual, dentre elas a educação, corresponde a uma resposta às metas para que o mundo capitalista prossiga em sua trajetória acumulativa sem riscos de crises. Não por acaso uma das prioridades destas agências é a despolitização da reforma agrária por meio das proposições de reforma agrária de mercado e a atuação “na educação de jovens e adultos nas periferias, na educação do campo e na ação junto às chamadas minorias étnicas, sustentando que o problema da miséria imposta aos negros e aos povos indígenas não tem relação com a condição de classe” (LEHER, 2005, p. 6).

Santos (2011), ao estudar a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo, identificou uma influência marcante de teorias pedagógicas cujos fundamentos e orientações das práticas educativas encontram-se radicadas nas proposições acríticas sintetizadas nas pedagogias do “aprender a aprender”. Estas pedagogias, bem definidas como pilares da educação no século XXI, possuem um apelo progressista (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer), mas no fundo concentram tentativas de esvaziamento do conhecimento, da escola, do trabalho docente em nome de uma formação “mais aberta ao novo” e adaptada à crise que assola a produção capitalista.

Uma das questões que tem nos chamado a atenção é o debate sobre o conhecimento, a educação escolar e o currículo das escolas do campo. As proposições hegemônicas no interior do Movimento por Uma Educação do Campo tecem rigorosas críticas à educação escolar, defendendo a descentralização da escola como uma condição fundamental “para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.” (CALDART, 2008, p. 82). Argumenta-se ainda em favor de uma escola que esteja ligada à vida no campo que não é a mesma da cidade. Deste modo, a educação no meio rural não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares sejam os mesmos.

Em que pese concordarmos que o campo e a cidade possuem especificidades que precisam ser entendidas, respeitadas e consideradas na prática educativa, há questões que precisam ser mediadas sob pena de a vida cotidiana (no campo ou cidade) se tornar o ponto de partida e de chegada da educação escolar e da formação dos indivíduos, mantendo-os limitados aos aspectos fenomênicos da realidade.

Considerações Finais

Os desafios e as necessidades de uma educação que contribua com a materialização efetiva de uma reforma agrária popular na qual esteja garantido o acesso e a permanência na terra, bem como a organização dos sujeitos no campo é um passo importante na transição à construção de um novo modo de produzir a vida. Aliada a necessidade do acesso a terra, a apropriação do conhecimento e da escolarização é outro aspecto de primeira ordem para os camponeses e suas lutas, bem como para aqueles que não estão diretamente envolvidos com elas.

O aumento dos ataques às conquistas do proletariado, como demonstramos neste texto, tem se dado também pela desqualificação das teorias que criticam as raízes dos problemas enfrentados pelos indivíduos e o gênero humano. Como ironiza Netto (2004), muitas vezes se pede desculpas por fazer uma análise dos fenômenos com base nos fundamentos marxistas. Isto tem repercutido, em graus variados, nas formulações sobre Educação do Campo, seus fundamentos, proposições sobre currículo, prática educativa e formação de professores.

Consideramos ser de fundamental importância, após a entrada das novas gerações de trabalhadores rurais na universidade, bem como a conquista de políticas públicas educacionais e dos espaços conseguidos no interior das esferas estatais por meio das reivindicações dos movimentos sociais

campesinos, realizarem-se reflexões críticas no sentido de que a Educação do Campo não seja subsumida a sutileza e armadilhas da ordem burguesa e seu projeto educativo, mas que sirva para armar os trabalhadores para o confronto necessário rumo à emancipação humana e o fim da sociedade de classes.

Referências:

- CALDART, R. *Sobre Educação do Campo*. In: SANTOS, C. A. (Org). *Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.
- CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.
- DELLA FONTE, S. S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Orgs.) *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 79-99.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GIRARDI, E. P. *Atlas da questão agrária brasileira*. Presidente Prudente, ago. 2008. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2009.
- LEHER, R. *Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança*. Disponível em: www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.hsp?key=3463. 2005. Acesso em: 05 abr. 2009.
- MATTEDI, J. C. *Tropas brasileiras podem ficar no Haiti depois de 2008, segundo embaixador*. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/02/05/materia.2007-02-05.9801191261/view>>. Acesso em: 30 mai. 2009.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOLINA, M.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 468-474.
- NETTO, J. P. *Marxismo impenitente: contribuições à história das ideias marxistas*. São Paulo, Cortez, 2004.
- SANTOS, C. F dos. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo*. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- SANTOS, C. F. dos. Pedagogia Histórico-Crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não-escolares. In. MARSIGLIA, A. C. G.; LEME, E. *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 181-206.
- SAUER, S. Dinheiro público para o agronegócio. *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, 01 abr. 2010. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=654>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCARSO, A. E a reforma agrária, presidente Dilma? *Brasil de Fato*, São Paulo, 10 abr. 2012. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/content/e-reforma-agr%C3%A1ria-presidenta-dilma>. Acesso em: 28 mar. 2013.

TEIXEIRA, D. R. *A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/Bahia*. 2009. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Ciências da Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Notas:

¹ Currículo e e-mail:

² Currículo e e-mail:

³ Ver: Teixeira (2009) e Santos (2011).

⁴ A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (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 de formação humana (CALDART, 2012).

⁵ . Com a eleição do presidente Lula em 2003 houve o crescimento das ocupações e consequentemente dos assentamentos. Isso possivelmente ocorreu pela minimização da aplicação da criminalização prevista na Medida Provisória e pela esperança que os movimentos socioterritoriais depositavam no Presidente Lula para a realização de uma reforma agrária mais ampla, o que não ocorreu. Os dados de famílias assentadas mostram que quantitativamente não há diferença entre os governos de FHC e de Lula, pois durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso foram assentadas 457.668 famílias e no primeiro mandato de Lula foram assentadas 252.019. O total de famílias assentadas no primeiro mandato de Lula contempla 63% das 400 mil famílias previstas no II PNRA para o período [...] No primeiro mandato de Lula os dados dos assentamentos reformadores são muito próximos daqueles verificados no segundo mandato de FHC. A particularidade do primeiro mandato de Lula é a intensificação da criação de assentamentos não reformadores, em especial os de caráter ambiental. Esses assentamentos não reformadores correspondem, no primeiro mandato de Lula, a 21% dos assentamentos criados, 43% das famílias assentadas e 80% da área total (GIRARDI, 2008).

⁶ “No ano passado, houve 36 homicídios em conflitos agrários no país. De acordo com um balanço preliminar da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o número representa um crescimento de 24% em relação a 2011, que registrou 29 casos” (SILVEIRA, 2013). Ver mais em: <<http://www.mst.org.br/content/homic%C3%ADdios-no-campo-crescem-24-em-rela%C3%A7%C3%A3o-2011>>.

⁷ “[...] mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias” (MST, 2011). Ver mais em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>.

⁸ Citamos como exemplo a intervenção brasileira no Haiti, ferindo a autonomia do povo haitiano. “As tropas da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah) estão no Haiti desde 2004, quando foi deposto o presidente Jean-Bertrand Aristide. O Brasil lidera essa força internacional, que conta com um contingente internacional de cerca de sete mil militares. São 1.200 homens do Exército brasileiro – um batalhão de infantaria e uma companhia de engenharia” (MATTEI, 2007).

Recebido em: 05/2014

Publicado em: 12/2014.