

**A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização:  
relações entre capital, trabalho e educação<sup>1</sup>**

*Rural youth and the dispute over schooling projects:  
relations between capital, work and education*

*La juventud rural y la disputa por los proyectos escolares:  
relaciones entre capital, trabajo y educación*

Celi Nelza Zülke Taffarel<sup>2</sup>  
Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal de Alagoas

Sicleide Gonçalves Queiroz<sup>3</sup>  
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo  
Universidade Federal da Bahia

**Resumo:** O presente artigo trata da educação do campo, especificamente a escolarização dos jovens, destacando as condições do projeto de escolarização hegemônico nas escolas do campo e, também, o processo de inserção socialmente produtiva da juventude do campo submetida à lógica do capital. Trata de questões vitais acerca das necessidades educacionais da população do campo como: a permanência dos jovens no campo, o currículo escolar e a elevação da capacidade teórica para o enfrentamento das problemáticas do campo. Apontamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica a partir da experiência da Ação escola da Terra FACED/UFBA para enfrentar as contradições na escolarização de jovens trabalhadores do campo, reafirmando a necessidade de políticas públicas para assegurar o direito a educação *no e do* campo.

**Palavras-chave:** Juventude do campo. Trabalho. Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Escola da Terra.

**Abstract:** This article deals with rural education, specifically with the schooling of young people, highlighting the conditions of the hegemonic school project that rural schools and, also, the process of productive social insertion of rural youth subject to the

<sup>1</sup> Trata-se de um recorte do capítulo 03 da Tese de Doutorado em Educação de autoria de Sicleide Gonçalves Queiroz, sob a orientação da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, conforme referência seguinte: QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. **Educação escolar da juventude do campo:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. 191 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação Física pela Universitat Oldenburg (UOL), em Oldenburg, Alemanha. Professora Dra. Titular Participante Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil e Professora Visitante da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: [taffarel@ufba.br](mailto:taffarel@ufba.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5691238604320892>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e professora da educação básica na rede municipal de Teofilândia e Barrocas, Bahia, Brasil. E-mail: [siqueiroz@yahoo.com.br](mailto:siqueiroz@yahoo.com.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3522876596512962>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9100-3917>.

logic of capital. It addresses vital questions about the educational needs of the rural population, such as: the permanence of young people in the countryside, the school curriculum and the elevation of theoretical capacity to face the problems of the countryside. We highlight the contributions of historical-critical pedagogy based on the experience of the Ação Escola da Terra FACED/UFBA to face the contradictions in the schooling of young rural workers, reaffirming the need for public policies to guarantee the right to education in and in the field.

**Keywords:** Countryside youth. Job. Education. Historical-Critical Pedagogy. Earth School.

**Resumen:** Este artículo trata de la educación rural, específicamente de la escolarización de los jóvenes, destacando las condiciones del proyecto escolar hegemónico de las escuelas rurales y, también, el proceso de inserción social productiva de la juventud rural sometida a la lógica del capital. Aborda cuestiones vitales sobre las necesidades educativas de la población rural, tales como: la permanencia de los jóvenes en el campo, el currículo escolar y la elevación de la capacidad teórica para enfrentar los problemas del campo. Señalamos las contribuciones de la pedagogía histórico-crítica a partir de la experiencia de la Ação Escola da Terra FACED/UFBA para enfrentar las contradicciones en la escolarización de los jóvenes trabajadores rurales, reafirmando la necesidad de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación en y en el campo.

**Palabras clave:** Juventud del campo. Trabajo. Educación. Pedagogía histórico-crítica. Escuela de la Tierra.

---

**Recebido em:** 15 de agosto de 2022.

**Aceito em:** 30 de agosto de 2022.

---

## Introdução

Ao tratar da educação escolar da juventude do campo, começamos por questionar: Qual é a situação do campo em que vive a juventude? Qual é o projeto de escolarização que chega às escolas do campo e que os jovens têm acesso? Quais as possibilidades de construção de um projeto de escolarização contra-hegemônico, voltado aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e não, ao capital? É possível desenvolver a formação escolar para a juventude no/do campo na perspectiva da emancipação humana, considerando que as escolas públicas mantidas pelo Estado burguês são controladas pela política neoliberal?

O campo brasileiro pode ser identificado com base na propriedade privada da terra, que concentra a terra nas mãos de poucos enquanto que a imensa maioria fica desprovida de terra para se quer plantar um pé de feijão, situação que gera conflitos, violência, mortes. Cresce a expansão do agronegócio, que tem por base a produção da monocultura, utilização de agrotóxicos e máquinas com vista ao aumento da produção do lucro, e, com

isso, camponeses e camponesas são expropriadas da terra, além de serem insuficientes ou inexistentes o acesso a políticas públicas, tanto de Estado quanto de Governo, para a garantia da produção e reprodução da vida com base na terra.

As nossas análises partem do reconhecimento de que as atuais disputas por terra têm os desdobramentos históricos no Brasil, desde a ocupação pelos portugueses, em aproximadamente 1500, passando pelas capitânicas hereditárias, pela lei que consolidou a propriedade privada da terra (Lei de Terras de 1850) até a atualidade do campo brasileiro onde predomina o agronegócio. A invasão dos portugueses imprimiu relações de exploração, dominação e expropriação nos territórios brasileiros. Desde a tentativa de cooptação dos indígenas até os dias atuais, a luta em defesa da apropriação social da terra tem sido uma das principais reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, um marco histórico na luta contra a propriedade privada da terra, um marco de resistência contra o capitalismo.

É neste campo, assim caracterizado, que está situada historicamente a juventude do campo, e, conseqüentemente, as determinações das possibilidades de vida, dentre as quais a sujeição a projetos hegemônicos de escolarização. Além da disputa pela terra pelo mecanismo da Reforma Agrária Popular, destacamos a disputa pelos rumos da educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, historicamente negada, e que, atualmente, vem sendo profundamente atacada pelas determinações da política neoliberal, que, por vezes, são desastrosas à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, conforme o processo histórico de negação da educação escolar no campo, tais como expressões no esvaziamento do currículo escolar e fechamento de escolas.

Ressaltamos que o fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal que, ao impor o ajuste fiscal, implica cortes no orçamento geral da União atingindo áreas sociais vitais à classe trabalhadora, como é a Educação. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo como o número de alunos, as escolas com poucos alunos são duramente penalizadas, uma vez que essa lógica de financiamento do custo-aluno torna precária a escola da comunidade camponesa, impondo o ensino em classe multisseriada<sup>4</sup>, e por fim, não há outro caminho: o fechamento.

---

<sup>4</sup> “Caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico estudantes com diferentes faixas etárias e etapas de aprendizagens, tendo um único professor. São, na maioria das vezes, o único acesso das populações do campo ao sistema de ensino. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. Interessa-nos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas”. (QUEIROZ, 2019, p. 29)

Por isso, políticas públicas e de qualidade para a educação brasileira e, no campo, especialmente, são emergências frente as graves consequências para a juventude e para o país. Conforme Taffarel (2015),

Sem acesso à educação pública de qualidade, cresce a defasagem entre cidade e campo, restando aos jovens do campo viverem nas periferias dos grandes centros a mercê dos negócios ilícitos, das drogas, da prostituição, da pornografia, ou seja, dos negócios altamente lucrativos para o capital e altamente destrutivos da classe trabalhadora. Os jovens constituem as forças produtivas de um país – futuros trabalhadores em formação – que já são destruídas no seu nascedouro (TAFFAREL, 2015, p. 210).

A organização da resistência é indispensável ao enfrentamento das sérias consequências às perspectivas de vida dos jovens do campo. Por isso, neste tempo, urge tratarmos de possibilidades para enfrentarmos as graves consequências da política econômica e qualificarmos a formação dos trabalhadores, especialmente a juventude, enquanto uma ação de resistência ativa, principalmente, pelo mecanismo da elevação de sua capacidade teórica diante à situação de desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros, especialmente, os camponeses, tendo em vista a superação com base nas contribuições da pedagogia histórico-crítica.

Portanto, este artigo traz a seguinte organização por tópicos: no primeiro momento, trata das relações entre a juventude, o trabalho e a educação; no segundo momento, negação da escola e do conhecimento e a permanência no campo; no terceiro, trata da Pedagogia Histórico-Crítica e a Ação Escola da Terra na UFBA.

## 1. Juventude, trabalho e educação

Partimos dos fundamentos ontológicos e históricos na relação entre o trabalho e a educação, buscando explicações para a situação da juventude brasileira no tocante aos processos educativos e produtivos: “[...] fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A educação é uma conquista histórica dos próprios seres humanos, expressa na relação fundamental entre o homem e a natureza. As características especificamente humanas não são produtos da genética, mas sim, produto da construção histórica, na medida em que o homem precisa desenvolver as condições para garantir a sua existência. Assim, por meio do trabalho, o homem dentre os seres naturais é o único que para se

manter vivo, precisa criar condições à produção da própria vida, transformando a natureza e ajustando-a de acordo com as suas necessidades. De acordo com Marx (2013),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

O trabalho é, portanto, uma ação consciente dos homens (ação teleologicamente orientada) direcionada a um fim exclusivo: produzir a vida. Deste modo, a condição de desnaturalização desenvolveu-se pela necessidade de garantia da existência humana<sup>5</sup>, estabelecendo-se a característica central do desenvolvimento humano em relação ao desenvolvimento dos demais animais, que é "o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social" (LEONTIEV *apud* SFORNI, 2008, p. 2).

Com o desenvolvimento histórico, as transformações no modo de produção e nas relações sociais de produção provocaram alterações na relação do homem com o trabalho. Como resultado, chegamos a um modo de produção, onde a dimensão produtiva do trabalho se sobrepõe a dimensão ontológica; o trabalho deixa de ser princípio educativo, e se transforma em mecanismo de exploração do homem pelo homem. Neste modo de produção, segundo Marx (2010),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

No modo de produção capitalista, a sociedade é organizada em classes sociais antagônicas: produtores (os que produzem, ou seja, vendem a força de trabalho) e detentores dos meios de produção que, pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção, exploram a força de trabalho para fins de acumulação de capital. Na sociedade assim organizada, a educação (especificamente, a educação escolar) torna-se instrumento de manutenção da ordem vigente.

---

<sup>5</sup> "A produção da existência implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material" (SAVIANI, 2008, p. 12).

Do ponto de vista ontológico, há uma relação intrínseca entre o trabalho social e a natureza do fenômeno educativo para o desenvolvimento da humanização. Porém, ao longo do processo histórico, a subsunção do trabalho ao capital impõe uma clara separação entre o trabalho e a educação, onde a predominância de um destes ocorre pela determinação da posição social. Exemplo disso é a posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção: os filhos da classe trabalhadora inserem-se em atividade socialmente produtiva muito cedo, às vezes ainda na infância, enquanto os filhos da classe burguesa, somente após conclusão dos estudos profissionalizantes; sendo que, os pais financiam a inatividade dos filhos até a inserção no mundo do trabalho.

No Brasil, o trabalho precoce faz parte da vida dos jovens. A inserção produtiva precocemente caracteriza-se pela necessidade de produção da vida, sendo um dos principais marcadores de uma escolaridade precária que, muitas vezes, resulta no abandono escolar.

O trabalho precoce de crianças e jovens e a escolaridade precária ou a ausência dela são fatos que se correlacionam fortemente, mas um não explica o outro, e também não podem, linearmente, ser tomados um como solução do outro. Ambos têm sua determinação fundamental na origem de classe. Ou seja, os jovens que têm trabalho precoce de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade e de péssima qualidade ou estão fora da escola acham-se nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias (FRIGOTTO, 2004, p. 211).

As condições desiguais de acesso à escolarização têm, portanto, principal raiz na classe social. Por esta natureza, os jovens da classe trabalhadora são excluídos do processo de escolarização e lhes é negado o conhecimento escolar. Frigotto (2004) afirma ser necessário que o Estado mantenha a inatividade dos jovens da classe trabalhadora durante o período de estudos obrigatórios.

Vale destacar que o Estado brasileiro mantém subserviência à política imperialista<sup>6</sup>, à medida que se submete as relações internacionais de trabalho, à organização do poder econômico, político e ideológico a partir do interesse das nações imperialistas. Neste sentido, o Estado passa a ser refém dos ajustes estruturais, realizando reformas, políticas sociais e econômicas de Estado e de Governos submetidos às relações imperialistas, impondo à classe trabalhadora violentos ataques aos seus direitos e conquistas. Esta situação causa danos à soberania do país, caracterizada pela séria interferência internacional constatada na educação brasileira:

---

<sup>6</sup> Características do imperialismo, segundo Lênin: O Monopólio-Concentração da Produção e do Capital; A Fusão de Capitais-Industrial, Bancário, Financeiro e Especulativo; As Oligarquias Financeiras; A Exportação de Capitais; A União Internacional de Capitalistas; A Partilha Territorial entre Potências, com base na seguinte referência: LÊNIN, V. I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Tradução José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

- 1) O intercâmbio entre educadores brasileiros e norte americano caracterizou a década de 50;
- 2) Nos anos 60 tivemos os acordos econômicos – Agência para o desenvolvimento internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos (MEC/USAID);
- 3) Na década de 70 a ideologia do alívio a pobreza com ações de endividamento via Banco Mundial. Década da crise do endividamento;
- 4) Nos anos 80 a implementação do Consenso de Washington – UNESCO, UNICEF, PNUD e a atuação ferrenha das organizações não governamentais se apropriando dos recursos públicos;
- 5) Na década de 90 a mundialização do capital – ALCA e OMC – com os tratados multilaterais de investimentos. O empresariamento da educação. O estabelecimento de novo marco jurídico e novo ordenamento legal. Ocorre a reforma do estado Brasileiro sob o Comando de Bresser Pereira;
- 6) Nos anos 2000 a doutrina do desenvolvimento, segurança, alívio da pobreza, culturalismo. Os novos tratados internacionais, por exemplo, o tratado de Bolonha que vem influenciando os rumos do ensino superior no Brasil. Influenciando a reestruturação do ensino superior no Brasil para formar a mão de obra flexível que interessa ao capital (TAFFAREL; SÁ; CARVALHO, 2018, p. 171-172).

Ao considerarmos os dados da conjuntura nacional e internacional, constatamos que o país está entre os piores índices educacionais. Vemos, então, que no Brasil a educação pública não é prioridade dos governantes, realidade que vem atingindo uma piora elevada com a aprovação da EC do Teto dos Gastos Públicos<sup>7</sup>, nº 95, de 2016, que congela os gastos públicos em despesas primários pelos próximos 20 anos, aprovada pós Golpe de 2016.

É importante destacar que houve uma tendência de expansão da escolaridade média da juventude no Brasil verificada em todas as Grandes Regiões do País, sendo o Nordeste a região que registrou a maior ampliação: 2 anos, passando da média de 7,0 anos em 2004, para 9,0 anos em 2013, período em que obtivemos experiências com governos progressistas (Lula e Dilma). Contudo, continua sendo a região com a menor escolaridade média do País para esse grupo etário, seguida pela Região Norte, com 9,1 anos, mantendo-se, ambas as regiões, abaixo da média nacional de 9,8 anos de estudo (SANTOS, 2016).

Conforme afirma Santos (2016), a ocorrência entre 2004 e 2013 da tendência de ascensão na escolaridade média da população jovem (entre 18 a 29, conforme o estudo) no Brasil pode ter se dado por vários fatores, dentre eles:

a obrigatoriedade do ensino fundamental e a ampliação no acesso ao ensino médio; as melhorias no rendimento escolar; o acréscimo da oferta de vagas no ensino superior; as políticas de ação afirmativa; as políticas que articulam as ações de educação de jovens e adultos com o ensino profissionalizante; a associação entre as condicionantes de assistência social e a educação básica; a ampliação da renda; os programas de educação do campo e de formação de professores; as possibilidades de certificação no ensino médio, etc (SANTOS, 2016, p. 37).

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 17 ago. 2022.

À elevação dos índices educacionais nas escolas públicas do Brasil exige políticas públicas que garantam o acesso e qualidade do ensino, em articulação com incentivo à permanência na escola, principalmente quando diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados da escolarização da juventude mostram que, quanto mais a idade avança, maior é o índice de evasão escolar. No caso da educação básica, especialmente no Ensino Médio, predomina, ainda, a disparidade entre idade e série escolar; o que prejudica a formação e impõem obstáculos para a permanência e progressão no sistema educacional.

O relatório indica que o índice de elevação da escolaridade dos jovens vulneráveis sócio historicamente aumentou de forma expressiva; porém, ainda permanecem em franca desvantagem em termos de nível de escolarização, os jovens mais pobres das regiões Norte e Nordeste, negros e população do campo. Para além da necessidade de garantia da permanência dos jovens no ambiente escolar é preciso que se priorize a qualidade do ensino. Frigotto (2004, p. 191) ressalta um aspecto determinante da escolarização da classe trabalhadora, ao afirmar que “o acesso a escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade”. Diante disso, o autor aponta três aspectos que penalizam os jovens da classe trabalhadora frente à realidade da escola pública brasileira:

O primeiro [...] o tipo de escola que se oferece e que se perpetua ao longo de nossa história: uma escola de acordo com a classe social (FRIGOTTO, 1977, 1983; NOSELLA, 1993, 2001). O segundo aspecto refere-se ao desmonte da escola básica, tratando-a não como direito, mas como filantropia [...]. O ensino médio público é predominantemente noturno e supletivo. Finalmente, nos anos 1990, a desqualificação da escola básica pública se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia do mercado: pedagogia das competências e da empregabilidade (FRIGOTTO, 2004, p. 191).

O projeto de escolarização hegemônico no Brasil, não só para a juventude (do campo e da cidade), mas para a Educação Básica em sua totalidade, parte do marco referencial capitalista sustentado teoricamente pelo plano mundial de educação, segundo o relatório da comissão internacional sobre a educação do século XXI para UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998) “Educação: um tesouro a descobrir”. Esse projeto mundial de educação tem como referência teórica o construtivismo, com base em quatro pilares: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*.

Com base na crítica à pedagogia do “aprender a aprender”, Duarte (2011) alerta para as ilusões que vêm sendo construídas em torno do real concreto, diante das tragédias que o capitalismo imperialista vem produzindo neste início do século XXI, onde a filosofia marxista precisa repetir incansavelmente as palavras de Marx: “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (DUARTE, 2011, p. 3).



É neste sentido que se opera a maior contradição, tendo em vista que a educação do ponto de vista ontológico foi/é fundamental para o desenvolvimento da humanidade, uma conquista histórica dos próprios seres humanos; por esta natureza, constitui-se ferramenta essencial de transformação ao longo do processo histórico, tornando-se instrumento de dominação e exploração e alienação, através da transmissão de conhecimentos apenas o suficiente e necessário para o processo produtivo no capitalismo.

Um estudo realizado por Rummert, Algebaile e Ventura (2013) acerca da educação da classe trabalhadora brasileira aponta como o Brasil, nas relações internacionais do trabalho, está submetido a ajustes estruturais que significam retirar dos programas e ações voltados aos jovens trabalhadores o direito de acesso universal ao conhecimento científico e tecnológico. De acordo com a pesquisa, as determinações da política econômica à educação da classe trabalhadora constituem-se da redução dos custos do trabalho e de níveis baixos de escolarização para atender, através de uma rebaixada qualificação, às demandas urgentes do capital industrial no que se refere à disponibilização e barateamento da mão de obra para exploração.

Ademais, o desemprego, enquanto reflexo da crise estrutural do capital, é um aspecto que caracteriza a situação da juventude brasileira, situado na base material da produção da existência, que deixa a juventude sem rumo, sem horizonte. Diante da principal contradição entre educação e trabalho, cabe a função da educação escolar da juventude promover o desenvolvimento do jovem no intuito de uma práxis consciente, pressupondo a unidade contraditória entre *atividade de estudo profissionalizante* e a *atividade produtiva*, já que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242). Aníbal Ponce (2000, p. 169), em sua obra clássica “Educação e Luta de Classes”, valendo-se do conceito de evolução histórica mostrou que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. Demonstrou, portanto, que a classe dominante materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e suas ideias. Ressaltou em suas conclusões, ao analisar a luta de classes ao longo da história na disputa pelo projeto de escolarização, que a burguesia aspira a resolver a sua própria crise com um povo manso, resignado, sem questionar o fato de a burguesia descarregar todo o peso da resolução de suas crises nos ombros das massas oprimidas e destaca: “E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar” (2000, p. 171). Ponce cita, ainda, quão necessário não esquecermos que, na luta de classes para dirigir o sistema educacional, a burguesia já se valeu de chefes

de política (PONCE, 2000, p. 182). Portanto, não há de se estranhar que em pleno século 21 no Brasil, os cargos chave de governo, inclusive na educação, estão sendo ocupados por ideólogos da extrema-direita e por militares.

Assim, entendemos ser vital a luta e a defesa por uma educação escolar, cujas funções sociais estejam baseadas na garantia de formas de apropriação do patrimônio cultural humano, que garantam a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo capaz de orientar a direção das ações para a transformação. Para isso, faz-se necessário a teoria pedagógica que constitui uma das principais teses: a defesa do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2008); o que não está dissociado da luta pelos rumos do projeto histórico, vez que, nenhuma reforma fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária.

Segundo Alves (2015), isto exige partir das condições da realidade concreta, onde, em um período de transição, de fluxos e refluxos da luta de classes, constroem-se possibilidades de essência que, acumuladas e relacionadas à luta mais geral dos trabalhadores para alterar, transformar, o modo de produção da vida, permitirá a hegemonia do projeto de escolarização da classe oprimida, explorada, a classe trabalhadora.

No tópico a seguir, demonstramos com dados empíricos a situação da juventude do campo e seus projetos de vida, destacando o processo de negação da escola e do conhecimento. Frente a tal problemática, perguntamo-nos: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para enfrentar a contradição que envolve o rebaixamento teórico dos jovens do campo?

## **2. Negação da escola e do conhecimento e a permanência no campo**

No âmbito das pesquisas sobre juventude camponesa, a busca por trabalho, prioritariamente, e educação são fatores intrínsecos aos processos de migração do campo (VENDRAMINI, 2016), visto que, um campo sem perspectivas de trabalho não atende a necessidade da juventude; do mesmo modo, pelas determinações econômicas da política educacional, um campo que nega o acesso ao conhecimento escolar e de qualidade desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) até o ensino superior, técnico e pós-graduação, não deixa perspectivas de vida; cumpre, conseqüentemente, a determinação histórica de expulsar a juventude do seu lugar de origem.

A pesquisa de Vendramini (2016)<sup>8</sup> aborda as interconexões entre migração, trabalho e escola, considerando a realidade dos jovens do ensino médio de escolas públicas. A grande problemática abordada por Vendramini diz respeito às dificuldades de conciliar estudo e trabalho. A pesquisadora demonstra, com dados empíricos, que a mobilidade dos jovens ou de sua família afeta seu percurso escolar, levando à descontinuidade e interrupção dos estudos, o que pode gerar abandono ou insucesso escolar. Os problemas vividos pelos jovens da classe trabalhadora para seguirem os estudos e inserirem-se no trabalho, segundo as investigações de Vendramini, exigem, muitas vezes, a migração dos jovens.

Janata (2012), ao estudar a juventude do início do século XXI, sujeita ao modo de produção capitalista, demonstra que a juventude quer estudar e alongar a sua escolarização com a ampliação do acesso ao ensino superior. No entanto, esta juventude vive uma situação de desemprego, perdas de conquistas com a flexibilização de contratos trabalhistas, a terceirização e a informalidade. Destaca as lutas presentes na constituição de assentamentos do MST, onde os jovens lutam contra este processo determinado pela lógica do capital que destrói a vida da juventude, retirando os seus direitos e seu futuro.

Ao estudar a juventude do MST, Janata (2012) buscou compreender como ocorre a formação de jovens militantes dentro deste movimento, com o foco nos egressos do ensino médio, relacionando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. Conclui o seu estudo destacando que no MST os jovens militantes podem estabelecer relações sociais mais amplas e complexas, que lhes permitem a constituição de uma autonomia financeira, intelectual e emocional. Entretanto, contraditoriamente, a alienação do trabalho assalariado continua a atuar sobre a juventude.

No que diz respeito à continuidade de estudos, Janata (2012) demonstra que no MST a juventude tem possibilidades de avançar na escolarização, principalmente pelos cursos organizados via PRONERA e PRONACAMPO. Conclui, ainda, que, em um período de massificação e mercadorização do ensino superior, tais cursos têm contribuído para uma formação pautada pelo enfrentamento a essa situação. Por fim, destaca que, no contexto do capitalismo, a escola - e nela, a etapa de nível médio - contribui na formação dos jovens quando é articulada à: materialidade da vida, organização da produção dos assentamentos e lutas

---

<sup>8</sup> VENDRAMINI; Célia. O trabalho e a escolar para jovens migrantes. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

sociais. Este estudo demonstra que mesmo com contradições, porque vivemos no modo de produção capitalista, a organização do MST contribui para a escolarização da juventude através de políticas públicas que ampliam o acesso a escolarização.

Estes dois estudos nos permitem reconhecer que a falta de alternativa de vida no campo, programada pelo capital, empurra os jovens a uma lógica idealista referente à vida na cidade; estes terão emprego, vida melhor e promissora. Os dados da realidade mostram que o “lugar” ocupado pelos jovens do campo na cidade após processo migratório é tão excludente quanto o “lugar” de origem, tendo em vista os determinantes da posição de classe social, por ser a mesma tanto no campo quanto na cidade; ou seja, a posição social da classe trabalhadora é de exploração e exclusão sob os ditames do capital.

A situação da juventude do campo e da cidade vem exigindo reação da classe trabalhadora organizada do campo, dos pesquisadores e dos governantes. Por muito tempo, a problemática da juventude do campo não foi reconhecida com necessária atenção. Atualmente, há um movimento crescente de pesquisadores (as) interessados (as) em discutir as questões da juventude do campo - ainda incipiente diante da gravidade da realidade posta -, assim como, também, surgiram iniciativas governamentais que beneficiaram os jovens do campo.

A luta pela permanência da juventude do campo, no campo, parte da reivindicação ao acesso à terra por meio da Reforma Agrária para a regularização das terras dos povos e comunidades tradicionais e povos indígenas: por criação de políticas públicas que incentivem a permanência dos jovens do campo com inclusão digital, transporte público, acesso à produção e fruição cultural, geração de renda, tecnologias para a produção e, em especial, para a produção agroecológica, assistência técnica, crédito e comercialização; pela garantia de formação no âmbito da educação escolar, nível técnico, superior e pós-graduação no campo.

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).

A expulsão do campo traz consequências destrutivas à vida da juventude do campo, dentre as quais, destacamos: 1) perda da referência de seu território, de sua cultura, de suas famílias sociais, de suas comunidades; 2) abandono escolar, sendo a dificuldade para conciliar estudo e trabalho o principal obstáculo; 3) desemprego ou subempregos; e 4) acesso a drogas ilícitas. Nas cidades, geralmente as populações do campo vão morar nas áreas periféricas, tornando-se vítimas da rede de negócios ilícitos, desde a prostituição ao uso e comércio de drogas e até os negócios das armas; experiências que são compartilhadas ao retornarem ao campo.

Nesse sentido, reconhecemos que a educação escolar da juventude do campo é muito mais que uma proposta pedagógica. Resulta das reivindicações dos movimentos de luta social no campo pelo direito à escola no próprio território campestre, ancorada na materialidade das lutas em defesa da vida no campo, da produção na terra, de um projeto contra-hegemônico de educação, que disputa os rumos da formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital.

### **3. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Ação Escola da Terra**

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que o ponto de partida para o planejamento educacional é o que torna necessária a existência da escola, ou seja, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 2008, p. 15). Esta exigência, portanto, torna claro que a escola possui relação com o conhecimento elaborado e não com o conhecimento espontâneo; com o saber sistematizado e não com o saber fragmentado; com a cultura erudita e não com a cultura popular, uma vez reconhecido o compromisso da escola com a ciência e a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Idem, p.14).

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural propõem fundamentos imprescindíveis ao planejamento educacional no que diz respeito à tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), tendo em vista a perspectiva da educação escolar enquanto promotora do desenvolvimento, que tem o trabalho pedagógico não norteados pela reprodução da cotidianidade e espontaneísmo, mas sim, orientado, sistematicamente, pela tríade conteúdo-forma-destinatário que se consolida da função principal da escola: garantir a transmissão do conhecimento científico.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica vem contribuir com a realidade da educação escolar brasileira, especialmente quanto ao enfrentamento dos baixos índices educacionais, propondo a superação a partir de uma consistente base teórica para a orientação do ensino. Esta proposta pedagógica, ao contrário do ensino hegemônico, não esvazia os conteúdos

científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos; não se constitui por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola; não atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos - conforme manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser (MARTINS, 2018, p. 96).

Reencontrar a função do ensino escolar, pautado na transmissão do conhecimento científico, no atual momento histórico, é imprescindível à juventude do campo, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da consciência sobre a realidade e de elaboração de ações fundamentais para transformá-la. Porém, o desenvolvimento da consciência perpassa pelo desenvolvimento do psiquismo, que somente se dará através de um processo sistematizado e não espontâneo, para o qual, o saber sistematizado é tão importante que, sem ele, torna-se impossível a compreensão radical da necessidade de luta pela superação da lógica do capital.

Ainda segundo Martins (2018), as questões: o que (conteúdo), como (momentos metodológicos) e a quem (destinatário) vamos ensinar, constituem uma tríade inseparável. Isso significa que o destinatário de nossa transmissão de conhecimentos deve ser conhecido concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social), as características do período e época de desenvolvimento, as crises decorrentes, bem como a orientação para a definição das atividades-guias.

Portanto, a teoria pedagógica histórico-crítica e seus fundamentos em unidade com a psicologia histórico-cultural, ambas teorias advindas do materialismo histórico dialético, constituíram as bases da Ação Escola da Terra na Universidade Federal da Bahia, nas quatro versões do curso, entre 2014 e 2018, atendendo mais de 2 mil professores que atuam em escolas do campo na Bahia com formação continuada através do curso de aperfeiçoamento e especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo.

Os resultados desta profícua experiência estão documentados, criticados e teorizados em vários trabalhos acadêmicos dos quais destacamos três: (a) Tese de doutorado; (b) Dissertação de Mestrado; (c) Relatório ao CNPQ, bolsa produtividade em pesquisa

Da tese de doutorado intitulada “Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: Limites e possibilidades”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, orientada pelo Professor Dr. Luiz Bezerra Neto, destacamos do objetivo do estudo:

a interface entre o curso de formação continuada disponibilizado pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra, a professores do campo de municípios baianos, a pedagogia histórico-crítica e os contextos concretos de ensino onde estes professores atuam. [...] objetivamos analisar os limites e possibilidades derivados da realização deste curso para uma implementação efetiva da PHC no contexto socioeducacional de municípios que aderiram à Ação. A hipótese de trabalho, verificada e confirmada na tese, consiste na ideia de que o curso de formação continuada estudado, em razão de ter se referenciado na teoria pedagógica histórico-crítica, que tem caráter contra-hegemônico, constitui um factível meio de se produzir uma crítica e qualificada formação de professores para o campo, e, por conseguinte, de se inserir esta vertente pedagógica no contexto de atuação profissional desses professores, considerando, ainda, que tal inserção, ou implementação, será mais ou menos exitosa à medida em que forem driblados os elementos que compõem a realidade objetiva dos contextos educativos afetados, a qual reverbera as contradições inerentes a uma sociedade regida pelo capital – cuja característica principal é a contradição capital-trabalho –, em que se verifica forte influência de teorias pedagógicas alinhadas ao ideário capitalista neoliberal, além de carências na formação e valorização docente e na infraestrutura e de material das escolas do campo. [...] Chegamos à conclusão de que a Ação Escola da Terra na UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, com efeitos diretos na constituição da competência política e técnica dos professores cursistas e no resultado do trabalho pedagógico conduzido por eles, não obstante as limitações operacionais do curso e as contradições próprias do contexto social capitalista em que a experiência de formação continuada e as práticas pedagógicas dela decorrentes se deram, nas quais, inexoravelmente, tem rebatimento, como expresso na análise dos dados relativos à condições de trabalho, de formação e de valorização financeira dos professores envolvidos, indicando que uma implementação plena e generalizada desta teoria pedagógica na formação docente e na educação escolar condiciona-se à luta mais geral pela superação do modo capitalista de produção. (SANTOS, 2020, p.05).

Da dissertação de mestrado da acadêmica Elisete Santos intitulada “Formação continuada de professores para a Educação do Campo: Contribuições da ANFOPE e do Curso de especialização em Pedagogia Histórico-crítica para as Escolas do Campo/ Ação Escola da Terra/PRONACAMPO/ SECADI/MEC/UFBA, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, sob orientação da professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel destacamos:

objeto de estudo a formação continuada de professores, em especial para a Educação do Campo. [...] Problemática: (a) a Educação no/do Campo, (b) sua expressão na política educacional e, (c) particularmente a formação continuada de professores para a Educação do/no Campo. Considerando a realidade da Educação do/no Campo e da política educacional, em especial, formação de professores para as escolas do campo, nos perguntando sobre as contribuições da ANFOPE para a formação continuada de professores e as contribuições da base teórica do Curso de Especialização Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo desenvolvida pela FAGED/UFBA. [...] Os Objetivos específicos (a) sistematizar sobre a legislação e política da Educação do Campo; (b) sistematizar as contribuições

da ANFOPE para formação continuada; (c) sistematizar as contribuições teóricas indicadas no Curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica. Levantamos a hipótese de que a proposta da ANFOPE para formação inicial e continuada de professores, bem como, os subsídios da Pedagogia Histórico-Crítica embasam a formação continuada de professores através do curso de Pedagogia Histórico-critica, Ação Escola da Terra e defendemos que essa ação deve: continuar, ter orçamento público, ser submetida a novas experiências nas redes públicas de educação no Brasil; fundamentar novas propostas. Com base neste estudo defendemos ainda, que a política educacional seja um pilar central da reconstrução e transformação do Brasil. (SANTOS, 2020, p.07).

Do relatório de pesquisa apresentado ao CNPq, pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel, bolsista produtividade, destacamos:

A Educação do Campo é impulsionada no Brasil a partir de quatro fatores: (a) luta dos movimentos sociais do campo pelo direito a Educação do Campo; (b) institucionalização através do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; (c) Programas de Governo como o PRONACAMPO e suas ações em cogestão com a SECADI/ME beneficiando os povos do campo, rios, florestas; , em ações como a Escola da Terra que compõe o PRONACAMPO, lançado pelo Governo Federal em 20/03/2012, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola; (d) iniciativas das Universidades com projetos de cursos pilotos e ações para formação inicial e continuada de professores de acordo com Resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. O foco da investigação foi a formação continuada de professores para as escolas do campo, através da Especialização com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-critico, constituindo a Ação Escolas da Terra, PRONACAMPO/FNDE/MEC, desenvolvido pela FACED/UFBA. A pergunta da investigação diz respeito as bases e fundamentos de um Curso de Formação Continuada de professores para as Escolas do Campo, dentro de uma matriz teórica crítica e seus resultados. Os resultados foram obtidos em quatro versões da implementação do Curso, que formou 2037 professores/as especialistas, de 65 municípios, organizados em 11 territórios da Bahia. A investigação arrolou, sistematizou e demonstrou um avanço na capacidade teórica dos professores, considerando as bases e fundamentos da teoria pedagógica histórico critica. O estudo demonstrou que a UFBA foi pioneira no Projeto Piloto de Licenciatura em Educação do Campo, juntamente com a UFS, UnB, UFMG, a partir das quais abriram-se 65 Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Frente a situação mundial imposta pelas crises econômica, política, social, ambiental e sanitária provocada pela COVID-19 novos desafios se apresentam. A formação continuada de professores, em especial para a escola do campo, a partir da experiência da FACED/UFBA nos permite apresentar para a crítica uma proposição superadora. Para tanto avaliamos cinco dimensões do Curso a saber: (1) O percurso de construção da proposta, sua institucionalização; (2) os desdobramentos a respeito da formação continuada de professores para as escolas do campo; (3) a estrutura curricular proposta e implementada; (4) a base teórico-metodológica da proposta no elenco de disciplinas curriculares; (5) a produção teórica daí decorrente. A justificativa do trabalho de pesquisa expõe a relevância social, epistemológica e a necessidade vital da Educação do Campo. Na explicitação da base teórico-metodológica levamos em conta



os estudos sobre a Pedagogia Histórico-crítico e as pesquisas desenvolvidas pelos grupos GEPEC E LEPEL FACED/UFBA. Apresentamos como referência de estudo, a estrutura curricular e as propostas básicas de objetivo-avaliação, organização e trato com o conhecimento, tempos e espaços pedagógicos que foram implementados e avaliados no decorrer do processo de implementação do projeto considerando os destinatários. A pesquisa utilizou a teoria do conhecimento que permite estabelecer nexos e relações entre fatos e acontecimentos, bem como, a apreensão do movimento histórico, o contexto do desenvolvimento das iniciativas e, ainda, a proposta superadora. [...] A proposta é compartilhar esta experiência exitosa, divulgar a proposta, submetê-la a crítica e estimular outras Instituições a enfrentar o desafio da Educação do Campo, realizando a formação continuada, através de Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-crítica, Ação Escola da Terra. (TAFFAREL, 2021, p.01).

Ao ressaltar o conteúdo destes trabalhos destacamos a relação com o objetivo do presente texto que visa demonstrar que existem possibilidades concretas de outras políticas educacionais para a educação dos jovens do campo, e estas possibilidades passam pela manutenção da escola do campo da educação infantil à educação de jovens e adultos, passando pela universidade. Passa pela formação de professores, passa pela elevação da capacidade teórica dos estudantes, função social da escola pública, na cidade e no campo.

O enfrentamento da barbárie que avança no campo brasileiro atingido, em especial a juventude Negra, Sem Terra, Quilombola, Indígena passa pela defesa intransigente de uma política educacional, em especial do campo, com reforma agrária e agroecologia, como pilar central da nação.

### **Considerações finais**

Quatro aspectos são relevantes nestas considerações finais:

- (1) O enfrentamento dos pilares que sustentam o modo de produção capitalista implica na consideração da construção de outra base de produção da vida, que passa pelos fundamentos de uma economia socialista (MESZAROS, 2005). Passa pela reforma agrária e pela agroecologia como elementos centrais de um projeto de escolarização para o campo brasileiro.
- (2) Neste processo de construção histórica rumo a emancipação da classe trabalhadora, para além do capital, a luta por políticas públicas de Estado e Governo, são cruciais visto a realidade concreta e o grau de desenvolvimento das relações capitalistas, a nível internacional, que atribui ao Brasil uma papel de país colonizado e subsumido a divisão internacional do trabalho, como fornecedor de matéria prima, de mão de obra barata e de

comodities, para concentrar riquezas nas mãos dos proprietários dos meios de produção.

Gera-se daí a violência que atinge em especial a juventude do campo.

- (3) As políticas educacionais que valorizam a função social da escola como lócus especial para acesso ao conhecimento clássico que permitirá, pelo desenvolvimento de sistemas conceituais científicos, desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a elevação da capacidade teórica dos estudantes, articulada com o mundo do trabalho de base e fundamentos da economia socialista é vital para estruturar um projeto educacional democrático, inclusivo, laico, de qualidade socialmente referenciada.
- (4) Não será qualquer teoria pedagógica que é capaz de articular o plano de aula, plano de unidade, plano curricular, política educacional, projeto de nação. É mister uma teoria pedagógica histórico-crítica que fundamenta o trabalho pedagógico em base em um projeto de País, de política, de escola, de trabalho pedagógico que valoriza o magistério, valoriza a formação de um sistema conceitual a ser desenvolvido desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A Educação tem um papel fundamental ao articular CAPITAL-TRABALHO-EDUCAÇÃO na perspectiva da superação das contradições, com a negação da escola pública para a juventude.

Por fim, como já destacaram MANACORDA (1989), PONCE (2000), SAVIANI (2020), FREITAS (2018), CALDART e VILLAS BOAS (2017), baseados em Marx, trata-se da expressão da luta de classes que é o motor da história, na vida da juventude do campo, no futuro do Brasil e, a bem dizer, da própria humanidade.

## Referencias

ABRANTES, A. A., BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L., ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-265.

ALVES, M. *Formação de Professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida*. 2015. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (Org.) *Pedagogia Socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão popular, 2017.

DELORS, J. (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

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

FREITAS, L. C. de. *A Reforma empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

JANATA, N. E. *Juventude que ousa lutar!* Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LÊNIN, V. I. *O imperialismo, fase superior do capitalismo*. Tradução José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007. 200 p.

LEHER, R. Entrevista. Disponível em: <http://antigo2.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989. Páginas 1 a 8 e, páginas 311 a 361.

MARTINS; L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 01. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. *Educação para além do Capital*. São Paulo/SP: 2005.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, S. G. *Educação escolar da juventude do campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo*. 191 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS; E. *Formação continuada de professores para a educação do campo: contribuições da ANFOPE e do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo/Ação Escola da Terra/PRONACAMPO/SECADI/MEC/UFBA*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, M. G. dos. *Implementação da Pedagogia Histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: Limites e Possibilidades*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, R. *Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação*. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1 ed. Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Espaço Aberto. Revista Brasileira da Educação, Vol. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.

RUMMERT, S. M; ALGEBAIL, A; VENTURA, J. *Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado* Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54, p. 717-799, jul.-set. 2013.

TAFFAREL, C. et al. *Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a 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. et al. *Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Continuada de Professores do Campo na Bahia: ação Escola da Terra – Pronacampo*. In: RAFANTE, Heulalia; ZIENTARSKI, Clarice (Org.). *Ação Escola da Terra no Ceará: formação continuada de professores*. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

TAFFAREL, C. N. Z. *Relatório Bolsa Produtividade em Pesquisa. CNPq. Educação do campo: avaliação de propostas para a formação de professores para a escola do campo – realidade, contradições e possibilidades* p.01, 2021.

VENDRAMINI, C. *O trabalho e a escolar para jovens migrantes*. In: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21\\_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_CÉLIA-REGINA-VENDRAMINI.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.