

Maria Cristina dos Santos
José Leite dos Santos Neto
[Organização]

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA ESCOLAS RURAIS
NO ESTADO DE SÃO PAULO:
O ENSINO EM SALAS
MULTISSERIADAS**

**Formação de professores para
escolas rurais no estado de São Paulo:
o ensino em salas multisseriadas**

**Maria Cristina dos Santos
José Leite dos Santos Neto
[Organização]**

**Formação de professores para
escolas rurais no estado de São Paulo:
o ensino em salas multisseriadas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Cristina dos Santos; José Leite dos Santos Neto [Orgs.]

Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321p.

ISBN: 978-65-5869-338-3 [Impresso]

978-65-5869-367-3 [Digital]

1. Educação no campo. 2. Escola multisseriada. 3. Ensino de Ciências. 4. Pedagogia Histórico Crítica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2021

Sumário

Apresentação	7
Maria Cristina dos Santos José Leite dos Santos Neto	
Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo	15
Alessandra de Sousa dos Santos Flávia Sanches de Carvalho	
Aspectos históricos sobre a Educação no Campo	33
José Leite dos Santos Neto Luiz Bezerra Neto	
Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo	45
Maria Cristina dos Santos	
Direito humano fundamental à Educação no Campo	67
Maria Claudia Zaratini Maia	
Educação no Campo e relações étnico-raciais	91
Manoel Nelito Matheus Nascimento	
Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar e ensino multisseriado	129
Mateus Henrique Turini Paulo Henrique de Vasconcelos	

A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento e suas contribuições para salas multisseriadas	175
Giselle Modé Magalhães Angelina Pandita Pereira	
Pedagogia Histórico-Crítica e a organização do trabalho pedagógico no ensino multisseriado	199
Mateus Henrique Turini Paulo Henrique de Vasconcelos	
Práticas pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica nas escolas rurais	241
Adriana do Carmo de Jesus	
Considerações sobre o trabalho pedagógico no ensino de Ciências em salas multisseriadas	269
Júlia Mazinini Rosa	
Alfabetização no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem	285
Klívya de Cássia Silva Nunes	

Apresentação

Maria Cristina dos Santos¹
José Leite dos Santos Neto²

Esta coletânea é parte do material didático utilizado para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo - Escola da Terra - uma ação de formação continuada voltada para professores das escolas multisseriadas rurais oferecida pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos em parceria com a SEMESP/Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais/Ministério da Educação em colaboração com estados e municípios.

A educação é um direito que historicamente é negligenciado de modo elitista e seletivo a classe trabalhadora, e isso se agrava principalmente quando é voltado ao meio rural. As escolas rurais são instituições que tem características próprias e são diferentes das escolas urbanas em diversos aspectos, sendo a existência de sala unidocente multisseriada uma das principais. Salas unidocentes são compostas por alunos em diferentes idades, séries e/ou níveis de conhecimento, regidas por um único professor, e que fazem parte da história da educação rural desde o início do processo de expansão da instrução pública no Brasil.

A escola multisseriada torna-se importante para os trabalhadores do campo e seus filhos, pois na maioria das vezes é a única instituição estatal que lhes chega e, de alguma forma, é a garantia do direito público subjetivo de qualquer cidadão de ser atendido nas suas necessidades de

¹ Pós-doutorado em "Ambiente e Sociedade" pela Universidade Estadual de Goiás. Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "Trabalho, Política e Educação Escolar"/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar.

² Bolsista CAPES de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação e Pedagogo pela UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/GEPEC/HISTEDBR.

formação educacional obrigatória, como está estabelecido nos pressupostos legais e nas políticas educacionais brasileiras.

Embora seja recorrente o discurso de que São Paulo não tenha quase trabalhadores em áreas rurais em virtude do alto nível de industrialização alcançado pelo Estado, nossas pesquisas nos possibilitaram acesso a dados importantes sobre a escolarização no campo paulista que nos apontam uma grande quantidade de municípios que mantém escolas multisseriadas para o atendimento educacional deste setor da população. De acordo com dados do Censo Escolar do INEP referente a consulta do ano de 2019, o estado de São Paulo tem aproximadamente 1.230 estabelecimentos de educação básica localizados na área rural, mais de 5.500 turmas multisseriadas e em torno de 10.600 docentes atuando na Educação Básica. A UFSCAR tem uma longa trajetória na defesa da educação no campo e na formação de professores para atuar nas escolas rurais paulistas e, para compreender a relevância do presente curso, vale um recuo histórico a fim de recuperar o processo de luta por direito a educação pública, gratuita e de qualidade para o campo no Estado de São Paulo. Após longo período de luta buscando implementar um Curso de Pedagogia da Terra no estado de São Paulo, entidades representativas dos trabalhadores como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo – FAF; Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – OMAQUESP tiveram sua demanda acolhida na UFSCar, acolhidos por um grupo de professores de diferentes departamentos, envolvidos nas discussões e pesquisas sobre políticas de ações afirmativas, diversidade e, principalmente, sobre Educação do Campo.

A partir dessa articulação entre a universidade e os movimentos sociais, a primeira turma de Pedagogia da Terra paulista foi ofertada pela Universidade Federal de São Carlos, com início em janeiro de 2008, para um público de 58 educandos, oriundos de assentamentos e comunidades camponesas de todo o estado de São Paulo.

Em 2014, houve uma nova oferta do curso de Pedagogia da Terra, iniciando no segundo semestre letivo com 38 alunos aprovados para ingresso. Para a segunda turma ampliamos a área de abrangência,

ultrapassando os limites do estado e contemplamos alunos dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Pará curso concluído em julho de 2017.

Ainda no bojo das atividades de formação de professores que atuam nas escolas de Educação Básica do Campo, no período de 2016/2018, ofertamos o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação no Campo, capacitando 50 profissionais de educação de escolas do campo de diferentes regiões do país. Essas experiências acumuladas nesses cursos de formação de professores específicos para o campo se somam a atuação nas diversas licenciaturas da UFSCar ao longo de décadas.

Seguindo nessa trajetória, a implantação do Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO, (Portaria 579 de 12 de julho de 2013), é de importância fundamental para a continuidade dos trabalhos de inserção da UFSCar junto às comunidades rurais e quilombolas tanto como campo de pesquisa e extensão, quanto de formação de professores para atuar nessas áreas. Encontra respaldo em outros dispositivos legais como as resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica – CEB (nº 01, de 03 de abril de 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, a de nº 02 de 28 de abril de 2008, que institui as Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo e a de nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e ao 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. Esse quadro normativo prescreve a garantia da educação escolar no campo e quilombola, mas, o simples fato de estar prescrito não significa necessariamente que esteja sendo garantido o acesso a escolarização a essa população com a devida qualidade no atendimento educacional.

O programa Escola da Terra é uma ação que atua diretamente na efetivação do direito a educação e no atendimento a essas demandas de melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas do campo agindo prioritariamente de duas formas: na formação continuada de professores para o atendimento das especificidades de funcionamento das escolas e, oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Sendo assim, propicia reflexão

sistemática sobre as práticas pedagógicas cotidianas que vão desde o planejamento das atividades curriculares até a execução de toda a atividade educativa.

Sob a responsabilidade da UFSCar se destina a capacitação de professores de Educação Básica de escolas multisseriadas do campo e quilombolas no estado de São Paulo em colaboração com estados e municípios. Visa o fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às realidades dessas escolas no sentido de ser um ponto de apoio a professores na sua labuta diária e constante para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes das series iniciais do ensino fundamental. Para tal conta com uma equipe composta de professores da Universidade, coordenadores estaduais e municipais e tutores das diferentes redes de ensino. Uma característica importante deste curso que convém salientar é sua organização pedagógica que estrutura-se em regime de alternância, uma alternativa viável que vem sendo utilizada no ensino técnico e superior, nas casas famílias agrícolas, nos colégios agrícolas como também em cursos universitários por estabelecer relação expressiva entre a família, o assentamento e a instituição de ensino. No caso desse curso de formação de professores, relação direta com a comunidade em que se localiza a escola como também toda a comunidade escolar. O ensino em alternância, como o próprio nome diz, estrutura-se em períodos em que os alunos/cursista passam no centro de formação (polo ou universidade), alternados com outros períodos de tempo em que permanecem na comunidade (na escola) de origem.

Não são momentos estanques, mas, integrados e em ambos os períodos os alunos/cursistas estarão em contato com a equipe da universidade, principalmente com os professores formadores que, responsáveis pelo conteúdo, articularão o processo de ensino e aprendizagem, no que comumente é chamado de **Tempo Escola/Tempo Universidade**. Nesse período em que o aluno/cursista permanece na universidade são trabalhados os conteúdos e se dá a discussão da teoria. Já no tempo em que o aluno/cursista vai para a comunidade, chamado de **Tempo Comunidade** ele terá essa articulação entre a teoria e a prática mediada pela universidade. No tempo-escola o cursista elabora um plano de estudo e tem oportunidade de socializar a compreensão que tem da sua realidade sob todos os aspectos, o que é feito com base na sua experiência e no

estudo da literatura. No tempo-comunidade executa o plano de trabalho discutindo a sua realidade com seus pares, com a comunidade (pais e alunos) e com a comunidade acadêmica provocando reflexões, planejando coletivamente as soluções e realizando experiências a partir de uma determinada concepção de ensino e aprendizagem que seja adequada ao contexto, às necessidades e interesses da comunidade. Também no Tempo Comunidade há suporte da equipe acadêmica através do acompanhamento realizado neste período de formação. A equipe de formadores da universidade media o processo, interligando as atividades teóricas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade atuando através do acompanhamento dos alunos, identificando dificuldades, ajudando a solucionar problemas e discutindo coletivamente novas questões encontradas na realidade local, para que assim contribua de fato para melhoria da atuação do professor em sala de aula.

O curso está estruturado em três módulos: 1- Trabalho e Educação no Campo; 2 - Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo; e 3 - Educação no Campo e Relações Étnico-raciais. Adota como fundamento teórico metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria pedagógica de ordem dialética materialista histórica, que configura uma expressão teórica do marxismo no campo da educação (SAVIANI, 2005) na atualidade. Esta corrente pedagógica está no bojo das teorias críticas da educação e sua origem remonta a meados dos anos 1960, capitaneado pelo Professor Demerval Saviani, e, de lá para cá tem percorrido um processo de elaboração que vem durando décadas, ultrapassando o plano de uma formulação teórica individual e assumindo o caráter de uma construção coletiva, congregando uma gama de pesquisadores que se debruçam em estudos sobre a educação escolar, como será aprofundado nesse material de estudo e no decorrer do curso. Com vistas a subsidiar teoricamente os módulos, esta coletânea está organizada em onze capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo” escrito por Alessandra de Sousa Santos e Flávia Sanches Carvalho, as autoras apresentam o processo de oferta e seleção do curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo no estado de São Paulo, bem como o desenvolvimento e resultados finais com o intuito de divulgar a

importância de tal ação em território nacional e as particularidades do público alvo do Estado de São Paulo.

No capítulo 2, com o título “Aspectos Históricos da Educação do Campo”, de autoria de José Leite dos Santos Neto e Luiz Bezerra Neto, apresenta de maneira introdutória, aspectos fundamentais sobre o desenvolvimento histórico da Educação no Campo no Brasil. As discussões sobre essa temática envolvem a compreensão de um movimento histórico marcado por um processo de luta e resistência dos trabalhadores. Embora a educação seja um direito fundamental assegurado na Constituição Federal, a sua garantia, principalmente no que se refere ao meio rural ainda é um desafio.

No capítulo 3, intitulado “Escolas Multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo”, escrito por Maria Cristina dos Santos, a partir de uma pesquisa realizada sobre o trabalho do professor em salas multisseriadas rurais no estado de São Paulo, apresenta um panorama sobre as escolas rurais e discute questões relacionadas a organização e o funcionamento do ensino em escolas multisseries.

O Capítulo 4 “Direito humano fundamental à educação no campo” escrito por Maria Claudia Maia, visa discutir o direito a educação no campo enquanto um direito humano fundamental. A partir de uma abordagem histórica, a autora retoma aspectos legais que relacionados a educação rural no Brasil e enfatiza avanços e retrocessos dessa luta do campo.

O Capítulo 5 “Educação no campo e relações étnico-raciais”, elaborado por Manoel Nelito Matheus Nascimento, visa introduzir elementos fundamentais para a discussão da questão racial na sociedade brasileira e estabelece relação com os processos educativos. São discutidas questões sobre as relações raciais no ambiente escolar e também apresenta a Lei 10.639/2003 e discute suas propostas de educação das relações étnico-raciais e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O capítulo 6, “Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar e ensino multisseriado” de autoria de Mateus Henrique Turini e Paulo Henrique de Vasconcelos, versam sobre a prática educativa e buscam responder o que é a educação escolar. Brevemente percorrem a educação escolar enquanto “atividade docente intencional e

orientada para um fim, no interior de uma instituição de ensino, que tem como intuito agir diretamente na formação humana, ou então na formação das novas gerações que abrigamos em nossos ambientes escolares, tendo como objeto de ensino os conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, com enfoque nos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos”.

O Capítulo 7 “A periodização histórico-cultural do desenvolvimento e suas contribuições para salas multisseriadas” de autoria de Giselle Modé Magalhães e Angelina Pandita Pereira, visa apresentar a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano e também discorre sobre conceitos essenciais para compreensão da psicologia histórico-cultural.

O Capítulo 8 “Pedagogia Histórico-Crítica e a organização do trabalho pedagógico no ensino multisseriado”, escrito por Mateus Henrique Turini e Paulo Henrique de Vasconcelos, introduzem a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica através de uma abordagem histórica e embasam os elementos que fundamentam essa concepção. Estabelece-se um contraste em alguns momentos a concepções tradicionais, no intuito de compreender suas diferenças e aproximações.

O Capítulo 9 “Práticas pedagógicas e a pedagogia histórico crítica nas escolas rurais” elaborado por Adriana do Carmo de Jesus, tem como objetivo ampliar o debate sobre práticas pedagógicas em escolas rurais considerando as relações pedagógicas que se configuram entre aluno-professor-conhecimento. A autora estabelece uma relação dessa discussão com a PHC e se fundamenta na concepção de educação escolar.

O Capítulo 10 “Considerações sobre o trabalho pedagógico no ensino de ciências em salas multisseriadas”, elaborado por Julia Mazinini Rosa, discorre sobre Pedagogia Histórico-Crítica e ensino de ciências para salas multisseriadas. A partir dessa aproximação, a autora discorre sobre a importância do ensino de ciências na educação básica.

O capítulo 11 “Alfabetização no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem” escrito por Klívia de Cássia Silva Nunes, tem como objetivo apresentar o tema alfabetização no campo e busca estabelecer uma aproximação a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e também apresenta a organização das classes multisseriadas no campo.

Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da Terra no estado de São Paulo

Alessandra de Sousa dos Santos¹

Flávia Sanches de Carvalho²

A ação Escola da Terra

A educação rural no Brasil tem características que não foram superadas com os avanços educacionais, exemplo de tal afirmação é a quantidade de salas multisseriadas que ainda existem por todo o território nacional. A formação de professores para atender tal demanda é também muito deficitária no quesito formação inicial e continuada. Na busca por desenvolver uma política pública que atendesse as necessidades próprias de formação para os profissionais que atuam nas escolas rurais brasileiras, o governo federal, através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) desenvolveu a “Ação Escola da Terra”, programa de formação continuada, nível aperfeiçoamento que, desde 2013 vem formando e capacitando professores do ensino fundamental I de classes multisseriadas que atuam nas escolas rurais brasileiras. Desde 2013, diversos estados desenvolvem em universidades públicas a ação em nível de aperfeiçoamento e especialização. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar como se desenvolveu a primeira oferta a “Ação Escola da Terra” no estado de São Paulo e a realidade desse estado diante dessa proposta de formação. Entre os anos de 2017 – 2018, 98 professores de diversos municípios concluíram o curso de formação continuada Escola da Terra pela Universidade Federal de São Carlos, apresentaremos todo o processo de oferta e seleção do curso, desenvolvimento e resultados

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCAR), Supervisora do Curso Escola da Terra pela Universidade Federal de São Carlos oferta 2017/2018 – 2020/2021

² Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (PPGPol/UFSCar), Professora Formadora do Curso Escola da Terra pela Universidade Federal de São Carlos oferta 2017/2018 – 2020/2021

finais com o intuito de divulgar a importância de tal ação em território nacional e as particularidades do público alvo do Estado de São Paulo.

Instituída pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, a “Ação Escola da Terra” faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do pacote de políticas públicas implementadas pelo governo federal, através do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³, visando a melhoria da qualidade da educação da população que vive nas áreas rurais brasileiras e as populações quilombolas, em particular daqueles que frequentam as salas multisseriada e atendendo as reivindicações dos movimentos sociais por uma educação básica do campo. Os objetivos da ação são:

- I – promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas;
- II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas da população do campo e quilombolas. (BRASIL, 2013).

A Ação Escola da Terra se desenvolve em regime de colaboração com estados, prefeituras municipais e instituições públicas de ensino superior e sua implementação ocorre através do Termo de Adesão celebrado entre os municípios e o Ministério da Educação. Ainda, de acordo com a Portaria nº 579:

Art. 9º São agentes da Escola da Terra:

- I - o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC;
- II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, autarquia vinculada ao Ministério da Educação;
- III - os estados, Distrito Federal - DF e municípios que aderirem à Escola da Terra; e

³ A SECADI foi extinta em 2019 logo após a posse do Presidente Jair Bolsonaro, as ações dessa secretaria passaram a ser desenvolvidas pela Coordenação Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo (CGEIQC), Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (DMESP) e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

IV - as instituições públicas de ensino superior - IPES que aderirem às ações de formação e apoio técnico aos entes federados mencionados no inciso anterior (BRASIL, 2013).

Os conceitos, regras e procedimentos para o desenvolvimento da ação estão descritos no “Manual de Gestão” da Escola da Terra, incluindo no manual os documentos que normatizam a parceria entre estados, municípios e o MEC.

A ação acontece em tempo universidade e tempo comunidade, conhecido como ensino em alternância, desta forma, 50% da carga horária do curso se desenvolve na universidade com os professores formadores e na outra metade os professores cursistas retornam as suas comunidades e aplicam o que aprenderam no curso em seus locais de trabalho.

Desde a sua criação, a ação Escola da Terra já beneficiou mais de 20000 professores em todo o Brasil, conforme demonstrou Santos (2020, p. 83):

A Ação Escola da Terra foi realizada em 22 estados e no Distrito Federal. Nos estados da Bahia, Amazonas e Paraná o curso foi oferecido em nível de especialização. Nos demais estados, aperfeiçoamento. Foram atendidos 24 mil professores estaduais e municipais dos quais 21500 receberam certificado. Apenas os estados do Acre, Rondônia e Mato Grosso do Sul não tiveram a ação efetivada, estava previsto o início para 2019, mas não se efetivou, pois os orçamentos empenhados para novas turmas em diversos estados não se efetivaram, foram concluídos ao longo desse ano as Ações em andamento.

Considerando a importância da ação para a formação continuada de professores que atendem as populações do campo e das comunidades quilombolas, em 2017 o coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), Luiz Bezerra Neto, elaborou um projeto de aperfeiçoamento para oferecer a Ação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e apresentou ao MEC, aprovado, passou a oferecer em parceria com Ministério da Educação, Departamento de Educação da UFSCar responsável pela gestão dos recursos, da oferta e do desenvolvimento da ação para todo o estado de São Paulo.

A Ação Escola da Terra no Estado de São Paulo: composição da primeira turma de professores cursistas

Após a aprovação do projeto desenvolvido pelo coordenador do GEPEC, foram várias reuniões com o coordenador da ação no MEC e a equipe da universidade que atuou na primeira oferta. Concomitante as orientações do MEC a equipe da universidade passou a entrar em contato com os municípios em oferecer a formação.

Para selecionar os municípios para ofertar o curso, inicialmente foi realizado o estudo dos municípios que possuíam salas multisseriadas de acordo com o Censo de 2014 e que já haviam feito a adesão a ação por meio do Plano de Ação Articuladas (PAR), ambas informações resultaram em um relatório elaborado pelo MEC e fornecido à equipe da UFSCar. Diante dos dados, foram mapeados os municípios mais próximos a Universidade, com o intuito de facilitar o deslocamento dos professores cursistas. Concomitante, iniciaram-se os procedimentos para a seleção do coordenador estadual, requisito para a ação acontecer.

Muitas foram as dificuldades encontradas durante a formação da primeira turma e da efetivação e início do curso: muitos municípios contatados não tiveram interesse em estabelecer a parceria, entre eles: São Carlos, Araraquara, Matão, Atibaia, Campos de Jordão, Rio Claro, Caraguatatuba, Ubatuba, Santana do Parnaíba, entre outros. As justificativas dos municípios foram as mais diversas: possuíam formação própria, falta de recursos, período da oferta já haviam fechado parceria com outras formações. Como a recusa em participar do curso foi tão acentuada, iniciaram-se uma segunda possibilidade, a criação de polos por região e o deslocamento do professor formador para atender cada polo, desta forma, a despesa do município seria menor.

Ainda com relação a contrapartida dos municípios, que arcariam apenas com o deslocamento do professor, dois municípios não mantiveram os acordos firmados com a universidade: Araras e São José do Rio Pardo, o primeiro todos os professores desistiram do curso, o segundo apenas uma professora concluiu com recursos próprios.

Outra grande dificuldade encontrada, foi a seleção do coordenador estadual. Foram diversas conversas com diferentes funcionários da secretaria da educação do estado. Os contatos foram

realizados pela supervisão do curso, pelo técnico do MEC, pelo coordenador da universidade sem sucesso.

O curso teve início em setembro de 2017, porém, sem coordenador estadual. Essa demora na seleção do coordenador estadual pôs em dúvida e efetivação do curso, fazendo com que alguns cursistas desistissem após cursarem diversas aulas. A falta do coordenador também contribuiu para o descumprimento dos acordos dos municípios citados anteriormente, uma vez, que essa articulação do compromisso é realizada pelo coordenador estadual. O coordenador foi selecionado apenas em março de 2018, quando as aulas já estavam terminando.

Caracterização dos municípios e as particularidades de cada região

Na primeira demanda do curso de formação continuada Escola da Terra pela universidade de São Carlos – UFSCar, foram atendidos professores de municípios de quatro regiões administrativas do Estado de São Paulo.

Esses municípios se localizam nas regiões administrativas de Campinas, Três municípios (Araras, Bragança Paulista e São José do Rio Pardo), de Registro, dois municípios (Eldorado e Pedro de Toledo), São Jose dos Campos três municípios (Cunha, Guaratinguetá e Ilhabela) e na região administrativa de Sorocaba um município (Itapetininga).

Entre esses municípios parceiros foram implementados três polos, nas cidades de Cunha, Eldorado e de São Carlos. Tendo uma metodologia voltada para o professor de escolas do Campo multisseriadas e de comunidades quilombola, nesse sentido o programa do curso pode atender as diversas especificidades de municípios com realidades tão diversas conforme observaremos a seguir.

Polo de Cunha

O polo de Cunha foi composto por 3 municípios localizados na Região Administrativa (RA) de São Jose dos Campos: Cunha, Ilhabela e Guaratinguetá. Essa RA fica entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, as duas maiores metrópoles do Brasil e está localizada no extremo leste do estado. É uma região na qual destaca a atividade industrial, com foco em empresas de tecnologia, além do turismo,

todavia, observados os municípios parceiros do polo, vê-se grande heterogeneidade estrutural entre eles. Especificamente sobre o nível de instrução, a tabela 1 apresenta algumas dessas diferenças entre os municípios.

Tabela 1 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de Cunha (2018)

Variável/município	Cunha		Ilhabela		Guaratinguetá	
Sem instrução ou fundamental incompleto	12.524	66%	10.726	45%	37.183	38%
Fundamental completo e médio incompleto	2.812	15%	4.655	20%	18.252	19%
Médio completo e superior incompleto	2.549	13%	6.326	27%	30.417	31%
Superior completo	1.089	6%	1.869	8%	11.966	12%
Não determinado	25	0%	83	0%	428	0%
Total	18.999	100%	23.659	100%	98.246	100%

Fonte: INEP (2019), tabela elaborada pelas autoras

Cunha

O município de Cunha é uma estância climática e está localizado no leste do estado de São Paulo e pertence a RA de São José dos Campos. Segundo o censo demográfico de 2010, o município de Cunha registou uma população de 21.886 habitantes, dos quais 9.699 viviam na área rural, ou seja, o equivalente a 44% da população, percentual considerado elevado, se comparado com os 4% de residentes rurais no estado de São Paulo. No que se refere aos dados mais gerais escolaridade, um dado que chama à atenção é o baixo nível de instrução formal do município: 66% das pessoas com 10 anos não tinham instrução ou o fundamental incompleto na data do Censo.

Considerando os dados sobre a população que vive em área rural 44% dos habitantes, é possível observar a importância de um curso para professores que atendem essa população.

As escolas rurais em Cunha, ficam em regiões muito distante uma da outra, de acordo com o relato dos professores, em muitas delas, só é possível chegar de Fusca, pois os carros mais modernos não conseguem circular em dias de chuva, nem mesmo o transporte escolar consegue. Os professores, em grande parte dos dias chuvosos,

passam pelos pontos de ônibus buscando os alunos, caso contrário, não teriam aula quando chovesse.

Uma particularidade de Cunha, muitos professores possuem formação em cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, o que contribui para elevar a qualificação profissional dos professores desse município.

Ilhabela

Localizado no litoral norte de São Paulo, Ilhabela é uma estância balneária e tem uma população de 28.196 pessoas, segundo dados do IBGE (2010), registrando apenas 194 pessoas na zona rural, ou seja, menos de 1% de seus residentes. Esse município também apresenta elevado número de pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto, com 45% do total de pessoas com 10 anos ou mais, mas, em contrapartida, tem 27% deles com ensino médio completo ou superior incompleto.

Apesar de apenas 1% da população estar localizada em áreas rurais, o público atendido em Ilhabela possui uma classificação que o Censo brasileiro não considera: são as comunidades tradicionais caiçaras isoladas, que residem distantes das áreas urbanas e não são consideradas na população rural.

Ilhabela é um arquipélago com 19 ilhas, o acesso a maior parte das ilhas se dá por navegação ou trilhas. As comunidades tradicionais isoladas, que vivem literalmente no meio do oceano, não possuem energia elétrica, nem qualquer forma de saneamento básico. As escolas são as moradias dos professores que permanecem o mês todo nas ilhas, voltando ao seu domicílio apenas uma vez no mês.

Os professores das escolas nas comunidades tradicionais isoladas de Ilhabela são monodocentes: trabalham sozinhos e realizam todas as funções da escola, desde a alimentação, limpeza, secretaria e ainda dormem nas escolas. Algumas comunidades possuem energia fotovoltaica (energia solar). Os professores que atendem essas escolas não são concursados, eles passam por processo seletivo anualmente, acarretando uma grande rotatividade entre os mesmos. Apesar da rotatividade, a secretaria de educação através do Diretor das comunidades tradicionais, viu uma grande oportunidade em participar com seus professores da formação da Ação Escola da Terra.

De acordo com o relato do diretor e de vários professores, há muitas formações para os professores de Ilhabela, considerando a importância econômica do município, porém, nunca tiveram acesso a formação que tratasse da especificidade das comunidades tradicionais.

Considerando as dificuldades concretas de acesso a informação, transporte e comunicação entre os professores e a equipe da universidade, o diretor municipal se encarregou de disponibilizar aos professores todas as orientações e materiais do curso. A secretaria de educação arcou com o deslocamento dos professores para o polo de Cunha.

As aulas que ocorreram em janeiro, precisaram ser substituídas em outra data para os professores de Ilhabela que se encontravam sem contrato de trabalho, considerando que eram selecionados e não concursados os contratos findavam em dezembro.

Os professores formadores foram até a cidade de Ilhabela e realizaram a reposição das aulas após as contratações no ano de 2018.

Guaratinguetá

Guaratinguetá é uma estância turística, do ponto de vista populacional é o maior município em número de habitantes do polo, com 112.072 habitantes, sendo 5.310 deles residentes na zona rural do município, o que dá aproximadamente 5% do total. Em que pese os 38% de pessoas sem instrução ou apenas com o fundamental incompleto, existe uma menor discrepância entre as outras participações relativas de nível de instrução, sendo o município do polo com maior número de pessoas com ensino fundamental completo e superior incompleto e completo, com 43% das pessoas com 10 anos ou mais, conforme tabela 1.

Vários professores demonstraram interesse em participar da formação, ficando a cargo da secretaria de educação o transporte para Cunha dos professores e do coordenador que acompanhou o grupo em todas as atividades.

Polo de Eldorado

O polo de Eldorado contou com os municípios de Eldorado e Pedro de Toledo, ambos da RA de Registro, conhecida pelos baixos indicadores sociais e por sua atividade econômica de base agropecuária e agroindustrial. É uma região localizada no extremo sul

do estado de São Paulo, a menos urbanizada e populosa do estado e, também, a que mais abriga áreas remanescentes de Mata Atlântica, com áreas de preservação ambientais e parques. Os dois municípios parceiros do polo, quando observados o nível de instrução geral das pessoas com 10 anos ou mais, indicam a elevada carência estrutural de educação pela qual a região foi acometida, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de Eldorado (2018)

Variável/município	Eldorado		Pedro de Toledo	
Sem instrução ou fundamental incompleto	7.088	59%	4.965	58%
Fundamental completo e médio incompleto	2.220	18%	1.417	17%
Médio completo e superior incompleto	2.062	17%	1.772	21%
Superior completo	613	5%	347	4%
Não determinado	102	1%	33	0%
Total	12.085	100%	8.534	100%

Fonte: INEP (2019), tabela elaborada pelas autoras.

Eldorado

O município de Eldorado é também uma estância turística, é o quarto maior município do estado de São Paulo em território. Diferente da maioria dos municípios brasileiros e do estado de São Paulo, apresenta, segundo o IBGE (2010), população rural superior a urbana. Dos 14.641 moradores, 7.205 residiam no urbano contra 7.436 que residiam no rural, o que dá, aproximadamente, 51%. Como já antecipado, a região de Registro como um todo é conhecida pelos baixos indicadores sociais de modo que, quando somados os percentuais de pessoas sem instrução até o ensino médio completo, chegamos, para Eldorado, a 77% de todas as pessoas com 10 anos ou mais no município, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Grande parte do território rural de Eldorado é formado por comunidades remanescentes de quilombolas. De acordo com a Fundação Institutos de Terras de São Paulo, das 36 comunidades reconhecidas, 12 encontram-se no município de Eldorado.

Essa população luta para garantir uma educação que preserve sua cultura e história.

A formação foi muito bem recebida pela Coordenadora municipal em exercício em 2017 que prontamente demonstrou interesse em levar aos seus professores uma formação que atendesse a necessidade real das comunidades.

Havia no município um grande público interessado na formação, porém, devido ao limite de vagas, foram disponibilizadas 40 vagas apenas para os professores de Eldorado.

Pedro de Toledo

Pedro de Toledo é um pequeno município com população de 10.204, dos quais 5.156 são residentes urbanos e 5.048 são rurais, configurando, assim, como Eldorado, uma elevada taxa de população rural. Reforçando a argumentação da carência educacional, Pedro de Toledo tem 75% de sua população com no máximo ensino médio incompleto ou, ainda, 59% com, no máximo, fundamental incompleto (INEP, 2019).

Como os professores precisariam se deslocar para Eldorado, nos finais de semana em que o curso aconteceria, vários professores não demonstraram interesse em participar. Tendo apenas duas cursistas do município.

A secretaria de educação de Pedro de Toledo disponibilizou motorista para levar a buscar as cursistas e arcou com as despesas de hospedagem.

Polo de São Carlos

O município sede do polo é também onde se encontra o campus sede da UFSCar. São Carlos também é um município notoriamente urbano em que dos seus 221.950 habitantes, apenas 4%, ou 8.889 residiam no rural na data do Censo (IBGE, 2010). Dos dados educacionais apresentados, São Carlos é a que menor discrepância tem, com menor percentual de pessoas com baixa ou nenhuma instrução e, junto com Campinas, com os mais elevados níveis de pessoas com educação superior, contanto também com centros de

pesquisa, duas universidades públicas (UFSCar e USP), além de um campus do IFSP.

O polo que aconteceu dentro da Universidade Federal de São Carlos, foi efetivamente, o polo mais difícil de montar. As cidades vizinhas a São Carlos não demonstraram interesse em participar da formação, o município não teve um único professor participando e as questões administrativas apresentadas anteriormente, demonstraram a maior desistência entre os professores nesse polo.

Diferente dos outros polos, o polo de São Carlos contou com municípios de três Regiões Administrativas distintas, a saber: RA Central (São Carlos), RA de Campinas (Araras, Bragança Paulista e São José do Rio Pardo) e RA de Sorocaba (Itapetininga). Essas regiões são bastante distintas entre si e com diferentes graus e trajetórias de desenvolvimento e isso se reflete no nível geral de instrução encontrado, conforme tabela 3.

Tabela 3 – Pessoas com 10 anos ou mais, por nível de instrução, nos municípios parceiros do polo de São Carlos (2018)

	Araras		Bragança Paulista		S.J. do Rio Pardo		São Carlos		Itapetininga	
Sem instrução ou fundamental incompl.	44.595	43%	54.876	43%	21.508	47%	70.157	36%	55.215	45%
Fundamental compl. e médio incompl.	19.618	19%	24.027	19%	8.437	18%	34.497	18%	24.647	20%
Médio compl. e sup. incompl.	28.506	27%	34.388	27%	11.012	24%	63.208	32%	30.905	25%
Superior completo	11.336	11%	14.741	11%	4.631	10%	26.905	14%	11.923	10%
Não determinado	495	0%	422	0%	260	1%	351	0%	339	0%
Total	104.550	100%	128.454	100%	45.848	100%	195.118	100%	123.029	100%

Fonte: INEP (2019), tabela elaborada pelas autoras.

Araras

O município de Araras, com 118.843 habitantes segundo os últimos dados censitários (IBGE, 2010), também apresenta baixa

participação relativa da população residente na área rural: são 6.399, representando pouco mais de 5%. Coincidentemente o município apresenta as mesmas frequências relativas para os níveis de instrução que Bragança Paulista e, a título de curiosidade, conta com um campus da UFSCar, voltado as áreas de ciências agrárias.

Conforme já apresentado, os cursistas de Araras desistiram do curso por falta de apoio financeiro da secretaria de educação.

Bragança Paulista

Dos 146.744 habitantes de Bragança Paulista, na RA de Campinas, 4.489 viviam na zona rural, ou seja, pouco mais de 3%, reforçando o caractere urbanizado de toda a região. É um município distante a apenas 80 km da capital e passagem para a capital mineira de Belo Horizonte, aproveitou-se da condição de entreposto. Entre os municípios vizinhos Bragança se destaca por melhores indicadores socioeconômicos se comparados, por exemplo, de Piracaia, Socorro e Tuiuti.

O deslocamento entre Bragança Paulista e São Carlos é de 210 km aproximadamente, para participar das aulas os professores percorriam ida e volta esse trajeto.

São José do Rio Pardo

Com uma população total de 51.900 habitantes, São José do Rio Pardo é o menor município do polo de São Carlos e tinha, na data do censo demográfico de 2010, 45.959 residentes urbanos e 5.942 residentes rurais, isto é, registrando 11%, maior que as duas outras cidades da RA, mas ainda bem baixo se comparado aos outros polos atendidos.

Durante a oferta e execução do curso houve a troca três vezes dos secretários de educação no município. Os professores ficaram sem ajuda de custo e desistiram da formação. Quando o secretário tentou negociar o retorno da equipe, as aulas presenciais do curso já haviam sido concluídas, inviabilizando a retomada.

Itapetininga

O município de Itapetininga está localizado na RA de Sorocaba que é, com seus 79 municípios, a maior em área do estado. É uma região bastante heterógena, com áreas dinâmicas socioeconomicamente e áreas com menor dinamismo econômico e indicadores sociais mais precários. No que se refere ao município de Itapetininga, ele registrou 144.377 habitantes dos quais 13.327 residiam na zona rural, pouco menos de 10% do total.

Ação Escola da Terra na Universidade Federal de São Carlos

Resumindo brevemente a meta do manual de gestão da ação Escola da Terra (Brasil, MEC S/D), o curso de aperfeiçoamento ofertado no estado de São Paulo buscou dar ferramentas aos professores que aderiram ao curso com o objetivo de “promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades” tornado as escolas contempladas com a formação um espaço de “vivência social e cultural” para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de classes multisseriadas nas comunidades rurais das cidades que aderiram a essa primeira demanda. Assim, o curso de aperfeiçoamento ofertado no estado de São Paulo buscou discutir:

[...] a concepção de educação do campo e a ressignificação do entendimento de rural, buscando o entendimento e a compreensão ampliada do sentido e significado da Educação e da Escola à luz do atual contexto social. A educação é mais do que escola; portanto ao se falar de educação, há que se falar também em educação não escolar. Essa perspectiva de Educação do Campo, defendida e reivindicada pelos movimentos, comunidades do Campo e seguimentos sociais progressistas, hoje é aceita e permeia, inclusive, as discussões de acadêmicos e pesquisadores que tradicionalmente eram indiferentes a essa questão (BEZERRA NETO, 2017 p. 04).

Bezerra Neto (2007 p. 04) acrescenta que o projeto elaborado para o curso de aperfeiçoamento de professores na primeira demanda da Ação Escola da Terra se inseriu como um projeto de Formação de professor que foi pensado, organizado e desenvolvido com a

participação dos sujeitos do campo, em especial dos professores das Escolas do Campo, de modo a atender as necessidades do homem que vive “no” e “do” campo”.

A oferta do curso de aperfeiçoamento “Escola de Terra” no estado de São Paulo teve seu projeto e execução com 110 horas “tempo universidade” 90 horas “tempo comunidade”. Ofertou 120 vagas distribuídas entre os nove municípios já apresentados.

Os encontros e atividades avaliativas do curso tiveram como ideia objetivo:

[...] ampliar os horizontes e as reflexões sobre a Educação no Campo de modo a instrumentalizar o trabalho do professor nas suas atividades diárias com os alunos e, conseqüentemente, contribuir para o progresso educacional melhorando qualitativamente sua atuação e desempenho em sala de aula (BEZERRA NETO, 2017 p. 10).

Inicialmente previstos para ocorrer respectivamente nas seguintes datas 15 e 16 de setembro, 20 e 21 de outubro, 17 e 18 de novembro de 2017, 24, 25, e 26 de janeiro de 2018, 24 de fevereiro de 2018, 24 de março de 2018 e ter o encerramento no dia 14 de abril de 2018, a estrutura curricular do curso foi elaborada com o objetivo que o cursista, professor em formação, como “sujeito histórico, com suas problemáticas e sua contextualização” (BEZERRA, 2017 p. 15).

O cronograma sofreu algumas alterações para atender as necessidades de alguns municípios e por falta do coordenador estadual.

O curso iniciou com o seminário de abertura, que ocorreu na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar no campus de São Carlos que além de apresentar a metodologia, cronograma do curso e estrutura das aulas apontou temas relevante para a contextualização da escola do Campo na realidade da educação contemporânea. Na abertura o município de Eldorado não pode estar presente pois não conseguiram contratar transporte para levar os professores cursistas. Posteriormente, a mesma temática do seminário de abertura foi realizada em Eldorado.

Os módulos da primeira demanda da Ação Escola da Terra no estado de São Paulo, foram metodologicamente divididos para que os professores formadores ministrassem seus conteúdos se dividindo entre os polos de forma itinerante, ou seja, na data estipulada no

calendário aconteceram em todos os polos ao mesmo tempo, desta forma, cada polo iniciou por um módulo diferente. Os professores formadores se revezavam entre os polos e ao final do curso todos os professores cursistas tiveram acesso a todas as aulas. Ao final de cada Módulo o professor formador propunha uma atividade avaliativa sobre o tema tratado que compunha a carga horária do curso.

O curso foi composto por três módulos.

O módulo Trabalho e Educação no Campo, que abordou as concepções e conceitos em educação do campo, as classes multisseriadas e a organização do trabalho pedagógicos, seus elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula, além do espaço interdisciplinar de pesquisa. no que tange especificamente a educação do campo esse módulo levou ao professor em formação temas específicos da realidade da educação no rural dos municípios como as características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do Campo, Movimentos Sociais do Campo e História e lutas pela educação do Campo (Encontros e Conferências do Campo), sendo finalizado com tópicos relevantes como Economia política no campo e a Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento)⁴.

O Módulo Pedagogia Histórico-Crítica⁵, abordando a introdução a essa temática e também a psicologia Histórico Cultural, estudos críticos sobre as pedagogias não-críticas, críticas-reprodutivistas e destaque para as pedagogias críticas entre as quais a pedagogia histórica-crítica. Também abordou o desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a Educação Escolar, a ontologia do ser social e a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem, a função social da escola e também o processo de alfabetização e letramento das crianças em multisseriação.

⁴ Esse módulo foi ministrado pela professora Dra. Maria Cláudia Zaratini Maia, <http://lattes.cnpq.br/5811576326229195> e pelo professor Dr. Luiz Bezerra Neto, <http://lattes.cnpq.br/4809080593333472>.

⁵ Módulo ministrado pela professora Dra. Gisele Modé Magalhães, <http://lattes.cnpq.br/2726281356078379>, esse Módulo também contou com aulas das professoras formadoras Meire Cristina dos Santos Dangió no polo de São Carlos e de Bruna Carvalho no polo de Cunha.

E o módulo⁶ Diversidade étnico-racial brasileira, os aspectos históricos e sociais das questões quilombolas, a cultura africana, afro-brasileira e a relação com o campo, as políticas de Ações afirmativas na educação, a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos e as relações étnico-raciais na educação no campo.

No tempo comunidade os cursistas desenvolveram atividades avaliativas específicas sobre os módulos aplicando na prática os conhecimentos adquiridos no curso e elaborando um relatório descritivo de como essa aplicação aconteceu.

Em 14 de abril de 2018 foi realizado na Universidade Federal de São Carlos o Seminário de Encerramento do Curso Escola da Terra que contou com a presença dos secretários de educação de todos os municípios participantes, dos coordenadores da UFSCar, do técnico do Ministério da Educação Xavier Carvalho de Sousa Neto responsável pela Ação em todo o país, do coordenador estadual Danilo Felisberto de Souza e de todos cursistas, cada representante fez um balanço dos efeitos da formação para seu município e para seus professores e alunos.

Após encerrado o tempo universidade, os professores formadores da universidade realizaram visitas aos professores cursistas em escolas selecionadas dos municípios participantes para conhecer melhor a realidade do cursista e também para conversar um pouco sobre o que foi o curso e como os cursistas viam a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano escolar em que estavam inseridos.

Durante as visitas foi possível observar como o curso foi importante, de diferentes formas, para cada município. Os professores formadores receberam diversos relatos dos professores cursistas descrevendo o resultado dos trabalhos que realizaram. Intensificando a importância e riqueza que essa formação oferece. Muitos professores entraram em contato com a equipe da universidade durante a realização da Ação solicitando informações para a participação no curso, por entender a importância do mesmo em suas práticas, porém como a parceria inicia pela adesão pelo município, alguns não foram atendidos.

Os trabalhos de conclusão do curso discutiram os temas abordados no curso e a realidade concreta de cada cursista em seu trabalho. Os professores cursistas selecionaram o assunto e o módulo

⁶ Ministrado pelo professor Dr. Manoel Nelito M. Nascimento, <http://lattes.cnpq.br/4486910967478337>.

que mais atendesse as suas expectativas para elaborar um projeto de ação e as considerações finais sobre a formação.

Considerações finais

Os dados sobre a quantidade de salas multisseriadas no estado de São Paulo são desatualizados e confusos, não há uma base de dados que demonstrem com precisão essa informação, desta forma, ofertar um curso de tamanha importância se torna um grande desafio. E, buscar esses dados é um trabalho muito difícil, é necessário a comunicação direta com cada município para colher as informações com precisão.

Podemos perceber durante a oferta do curso como atender as especificidades dos professores das escolas rurais é pouco ou nada importante aos municípios. Um grande desafio foi oferecer uma formação que beneficiasse o professor e os seus alunos, que ajudasse o professor a pensar a sua prática docente e principalmente, a garantia dos direitos dos seus alunos.

Em todos os municípios apresentar que o direito à escola para as comunidades rurais e quilombolas é amparado por leis federais, despertou nos professores o dever de informar seus alunos e as comunidades em que trabalham que podem lutar por suas escolas, pelo direito ao ensino de qualidade e que esse ensino tenha como referência suas necessidades concretas e que trabalhe as suas especificidades.

Diante dos resultados apresentados, do compromisso dos cursistas e das parcerias futuras que estabelecemos em todos os municípios, temos a certeza de que nossos objetivos foram alcançados.

Referências

BEZERRA NETO, L. Projeto pedagógico de curso de aperfeiçoamento. UFSCar, São Carlos, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censo, Municípios do Estado de São Paulo, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>, acesso em 20/01/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 09/11/2020.

SANTOS, Alessandra de Sousa dos. O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo). São Carlos, SP: 2020. Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13477>

Aspectos históricos sobre a Educação no Campo

José Leite dos Santos Neto¹

Luiz Bezerra Neto²

O objetivo desse capítulo é apresentar de maneira introdutória, aspectos fundamentais sobre o desenvolvimento histórico da Educação no Campo no Brasil. As discussões sobre essa temática envolvem a compreensão de um movimento histórico marcado por um processo de luta e resistência dos trabalhadores. Embora a educação seja um direito fundamental assegurado na Constituição Federal, a sua garantia, principalmente no que se refere ao meio rural ainda é um desafio.

Estudaremos aqui o desenvolvimento e a compreensão sobre o Educação no Campo em seus aspectos políticos e sociais. Compreende-se o protagonismo dos movimentos sociais para assegurar esse direito e também busca-se aferir as diferenças ideológicas no que se refere a defesa de uma educação única e a especificidade de uma educação para o campo.

Para tanto, serão abordadas as três concepções de Educação direcionadas para o meio rural. São elas: Ruralismo Pedagógico, Educação do Campo e Educação no Campo.

Pressupostos históricos da Educação no Campo

Historicamente, o Brasil enquanto um país de dimensões continentais, se constituiu predominantemente sob bases agrárias. Até por volta de 1930, o trabalho, a geração de renda e a moradia ocorriam quase que exclusivamente no meio rural. Embora agrário, nunca se priorizou a educação para esses trabalhadores. A educação brasileira, de modo geral, foi criada sob bases excludentes, marcadas

¹ Bolsista CAPES de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação e Pedagogo pela UFSCar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/GEPEC/HISTEDBR.

² Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Pós-Doutor em Educação pela UFBA. Bolsista de produtividade pelo CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC/HISTEDBR.

por um dualismo estrutural que fragmenta a escola e delinea caminhos diferentes para os sujeitos de acordo com a classe social a que ele pertença. Essa herança ainda está presente até os dias atuais.

Basicamente, as primeiras experiências com a Educação formal no Brasil se iniciam com a prática impositiva dos Jesuítas para com os nativos, que a mando da Coroa Portuguesa, impunham a cultura ocidental. De acordo com Paiva (1987), os indígenas não foram os únicos povos a sofrerem a imposição cultural religiosa; os negros escravizados também foram catequizados, ainda que de maneira não formal. Esse processo de aculturação, embora voltado para crianças, atingia os adultos pela forma impositiva como era feito.

A economia brasileira permaneceu agrária por um longo período — desde a chegada dos portugueses em 1500 até meados de 1930 —, porém transformações econômicas começaram a ocorrer muito antes. Com a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil, tornou-se necessário investir o capital destinado ao tráfico de escravos em outra atividade. Reis Filho e Medrano (1997) apontam que esse investimento foi conseqüentemente destinado a atividades urbanas, criando-se indústrias e aumentando os capitais externos. Por conseguinte, os ex-escravos se estabeleceram na sociedade de forma precária, sem condições de desenvolvimento, dependendo, na maioria das vezes, da caridade. Esta população que se estabelece à margem da sociedade deu espaço para uma constituição urbana e rural cada vez mais pobre; as condições materiais, nas quais esta população se encontrava, estava calcada na miséria e na falta de oportunidades, ficando essa população totalmente sem condições de produzir sua própria existência.

Com a crise de 1929, a economia cafeeira entrou em colapso. O campo passou por diversas transformações na sua economia nesse período, que trouxe outro direcionamento na relação estabelecida com os centros urbanos, pois

A atividade industrial adquire um novo impulso, diversificam-se as atividades no campo e cria-se um pequeno mercado interno. Esta retomada mostra claramente que o eixo da economia até então não era o café em si, já que é facilmente substituído por uma outra produção rural mais diversificada. É a economia urbana que vai continuar mantendo as rédeas do projeto de desenvolvimento. (REIS FILHO; MEDRANO, 1997, p. 41)

O novo rumo da economia, que não mais na produção cafeeira, e sim voltado à produção industrial, criou, por um lado, demanda de mão de obra nas cidades e por outro lado, o campo não conseguiu mais absorver todos os trabalhadores que tinha. Isso gerou uma nova espacialidade, uma nova forma de se estabelecer e criar condições de vida neste período de transformações.

Nesse contexto, o Brasil foi afetado diretamente pela crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929, pois exportava matéria-prima aos EUA, o qual mantinha relações comerciais com diversos países em todos os continentes. Por isso, essa crise modificou as relações comerciais em todo o mundo. Atingiu o sistema empresarial, o que, por conseguinte, impactou nas relações internas e externas do país.

Com isso houve uma transferência em massa da população rural para os centros urbanos que estavam em expansão naquele momento. Essa migração se deu prioritariamente por dois motivos: tentativa de encontrar melhores oportunidades, ou forçada pela mudança nas formas de produção — que demandava menos mão de obra no campo (REIS, 2006, p. 21).

A expansão capitalista no campo resultou na concentração de terras por latifundiários. A consequência disso foi a diminuição dos postos de trabalhos devido aos processos mecanizados da agricultura e a precarização dos postos de trabalho disponíveis. Com isso o desemprego dos camponeses aumentou, e uma alternativa encontrada por eles foi a migração para as cidades. Considera-se esse movimento migratório como a expulsão do homem do campo devido a falta de trabalho. Essa consequente migração para os centros urbanos pode ser nominada êxodo rural.

Educação Rural e Ruralismo Pedagógico

De acordo com o IBGE (2010), de 1940 até 2010 o Brasil apresentou crescimento progressivo e significativo da população urbana. Em 1940 o referido Instituto registrou 31,24% da população vivendo nos centros urbanos; em 2010 esse número passa para 84,36% de pessoas residindo em cidades. É importante destacar que o êxodo rural não está atrelado apenas à ideia de oferta de empregos nas cidades em função da industrialização. As condições precárias de trabalho, a diminuição da mão de obra no campo e as leis trabalhistas

são fatores que contribuíram para esta concentração populacional nas periferias das grandes cidades, visto que as condições de trabalho nos centros urbanos eram pouco atrativas.

Destaca-se ainda que a segunda década do século XX foi marcada pela crescente urbanização e também pelo alto índice de analfabetismo. Diante de uma situação em que o desenvolvimento que ocorrera no período em que se inicia a valorização do ensino, diversos movimentos sociais reivindicaram reformas educacionais. Nesse período também foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que dentre outras críticas, requeriam um plano nacional de educação e um ensino articulado.

É nesse período que se iniciou no Brasil as tentativas para a fixação do homem no campo através da escolarização. A partir desse forte movimento migratório do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, aconteceram as primeiras tentativas de consolidação de uma educação rural.

Esse processo se deu em razão de uma crescente modernização da agricultura que se iniciou no século XX e que beneficiava poucos proprietários de terras. Iniciou-se também um período de crise conforme destacado anteriormente. Enquanto uma minoria de proprietários tinha acesso a equipamentos modernos, o que possibilitava que essa produção fosse direcionada para a exportação, os pequenos produtores se viam frente a um declínio e em situação de trabalho cada vez mais indefinidas. Os trabalhadores rurais não dispunham de condições de produção que pudessem concorrer contra aqueles que tinham acesso aos equipamentos mais modernos e que produziam em larga escala.

Ocorre também uma reformulação na mão-de-obra restante no interior das propriedades, com eliminação dos parceiros, agregados, etc., pela disseminação do trabalho assalariado, sobretudo nas grandes propriedades, que se modernizam e se transformam em empresas. Restou às pequenas propriedades a possibilidade da subordinação ao capital industrial, a marginalização, o esfacelamento ou a venda e migração para os centros urbanos. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 109)

A escola nesse período, conforme sua constituição histórica no Brasil, permaneceu como um privilégio das elites. Por volta de 1930, segundo Ghiraldelli (2006), iniciou um período em que a discussão por

educação entra em evidência. Ancorado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, aliado ao período crescente de urbanização, e início do êxodo rural, dissemina-se a ideia que o rural desapareceria devido a possível fusão que tonaria campo e cidade um só espaço.

De encontro a esse fenômeno de migração, no qual os trabalhadores buscavam novas oportunidades nos centros urbanos, surgiu um movimento que oferecia educação para essa população no intuito de mate-las nesse espaço. De acordo com Bezerra Neto (2003), esse movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico, surgiu com a intenção da fixação do homem do campo no campo por meio da pedagogia, no intuito de impedir ou dificultar a sua saída deste espaço. O Ruralismo Pedagógico visava a criação de um currículo compatível com a realidade rural e que, portanto, fornecesse conhecimentos sobre agricultura, pecuária e outras atividades de seu dia-a-dia.

Esse projeto, apesar de ter permanecido até 1930, fracassou devido a sua ligação com projetos de modernização do campo, o que acabou fazendo com que se imitasse o modelo urbano, desvocalizando, assim, do projeto inicial, que seria uma pedagogia baseada na realidade do campo. Embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária.

Concorda-se que a educação destinada ao campo não contribuiu com esta fixação e mesmo sendo considerada uma questão de extrema importância, o que determina as condições de permanência do sujeito no campo em primeira instância é sua situação econômica, os recursos e a capacidade dos sujeitos se reproduzir nesse espaço (BEZERRA NETO, 2003).

Educação do Campo e Educação no Campo

Houveram nas décadas de 1950 e 1960, diversos movimentos voltados para a educação, e que sofreram influência diretamente das ideias de Paulo Freire, o qual participou do Plano Nacional de Alfabetização em 1963. Essas iniciativas populares foram interrompidas em 1964 com o Golpe Civil-Militar, deixando qualquer perspectiva de educação para os trabalhadores a deriva. De acordo com Breitenbach (2011), essas discussões são retomadas de modo mais

amplo com enfraquecimento e fim da Ditadura Militar nos anos 1980 e a consequente redemocratização do país. Nesse período demandou-se a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Cita essa constituição no Art. 205 que, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e no Art. 208 reforça a obrigatoriedade da educação básica, assegurando a oferta para todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Ainda que a constituição de 1988 não tenha feito menção específica para o campo, prescreve-se que deve haver igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas. Isso gerou mudanças significativas no que tange a luta pelo direito ao acesso a educação. Com isso, com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 indica que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Neste contexto de luta por direitos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto um movimento articulado com a luta pela terra, saúde, produção de alimentos, compreendeu a importância da educação de qualidade que ocorresse no campo e que fosse pensada para essa realidade com a participação do envolvidos. Os anseios por uma educação com uma metodologia diferenciada, que refletisse os anseios dos povos do campo, era uma prática que vinha sendo praticada dentro do MST e que ganha legitimidade com a promulgação da LDBEN 9394/96.

É a partir dessa articulação do MST que surge o Movimento Por Uma Educação do Campo através do Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA que foi realizado em junho de 1997. A partir desse encontro, as discussões demandaram a organização da “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu no ano seguinte. De acordo com Kolling et al. (1999), o evento expressou os anseios por uma educação que

contemplasse a formação humana, possibilitando a construção de referências culturais e políticas que possibilitassem a intervenção na realidade imediata do sujeito. Esse encontro resultou também na caracterização da realidade educacional do campo, evidenciando a precariedade estrutural, a ausência de um currículo adequado e também organização pedagógica que não considerava a realidade local. Outro ponto de destaque consistiu na denúncia da formação inadequada dos professores, que não conheciam a realidade do campo.

As discussões sobre Educação do Campo começaram a se destacar no cenário educacional no final dos anos 1990, e, apresentou uma nova conotação ao conceito, deixando de utilizar o termo Educação Rural. A compreensão era que a Educação Rural, grosso modo, representava a oferta de uma educação adaptada da realidade urbana para o meio rural sem considerar as especificidades. Essa conferência é um marco histórico que coloca o sujeito como protagonista e cidadão de direitos.

Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. (SANTOS, 2017, p. 216)

Com isso o conceito de Educação do Campo reforça que é uma educação feita pelos sujeitos e que eles participam desse processo, considerando as especificidades locais. Bezerra Neto (2010) destaca que essa concepção de educação por não considerar a totalidade, compreende a existência de dois sujeitos distintos: o homem rural e o homem urbano. E por essa razão busca-se uma escola que tenha esse diferencial. Para o autor, esse movimento denominado Por uma Educação do Campo, suas “bases epistemológicas partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Neste sentido Jesus e Foerster (s/d p. 11) destaca que

O campo é um espaço tempo de pluralismo de pessoas camponesas: quilombolas, indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e outros que ocupam a terra e sobrevivem dela. Quando discutimos educação do campo, compreendemos que essa é uma especificidade que por sua vez empreenderá uma dinâmica em meio a uma diversidade que hoje é o campo.

Desta forma, quando se utiliza o conceito de Educação do Campo, expressa-se, segundo Caldart (2008) o direito que o povo tem de ser educado no lugar em que vive e que essa educação seja pensada no local e pelos sujeitos do processo, considerando a sua cultura e as necessidades sociais imediatas. Porém, através dessa compreensão reforça-se a fragmentação do trabalhador.

Essa concepção de educação se deu através de articulações políticas com o protagonismo dos movimentos sociais, que visavam a denuncia das precárias e escassas políticas que atendiam a população rural. Visou a partir disso, a construção de um novo projeto de desenvolvimento, expressando a contradição de classes. Para a autora “Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, construindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo” (CALDART, 2005, p. 20). Com isso,

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26)

Embora para compreensão do conceito a autora se refira aos termos Do e No campo, a concepção em si é nominada como Educação do Campo. Educação no Campo se refere a outra concepção que será discutida a seguir. De modo resumido, quando se refere a Educação do Campo, compreende que essa educação é produto dos sujeitos que habitam esse espaço e não uma construção externa que é levada até eles. Eles também são sujeitos do seu processo pedagógico.

Desse modo, o conceito **Educação do Campo**, além de não considerar a totalidade, defende a especificidade da educação. Porém, não se considera a heterogeneidade do mundo rural, que é composta por assentamentos, acampamentos, pequenas propriedades, quilombos, e nem todos possuem relação direta com movimentos sociais. Nesse sentido, Bezerra Neto (2010) questiona que:

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. (BEZERRA NETO, 2010, 152)

Havendo a compreensão de uma educação específica para o campo, será preciso levar em consideração as especificidades acima mencionadas, e isso nega a consciência de classe que une o trabalhador, que vende força de trabalho e são igualmente desprovidos dos meios de produção.

Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo (BEZERRA NETO, 2010, p. 152)

Desse modo o que diferencia a concepção de educação **do** campo de educação **no** campo, é em primeira instância o reconhecimento enquanto trabalhadores desprovidos dos meios de produção. A partir disso, a Educação do Campo é mediada pela especificidade, pela realidade local de um grupo, enquanto que, a Educação no Campo, tem como pressuposto a consciência de classe e defende o conhecimento socialmente acumulado para a classe trabalhador, Santos e Bezerra Neto (2019) afirmam que uma educação que se atente apenas as especificidades será uma educação que segrega e cria guetos. Isto é, compreende a necessidade de uma educação única, mas que ocorra no espaço em que o sujeito resida, no campo.

Tanto a Educação do Campo quanto Educação no Campo defendem o acesso a educação onde o sujeito reside, porém diferenciam-se em relação aos conteúdos. A primeira se atém as

especificidades dos conteúdos. A segunda se pauta na defesa de uma educação única e que os trabalhadores têm por direito o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados independente do espaço físico que habita.

Considerações Finais

O presente texto, cujo objetivo inicial consiste em apresentar aspectos históricos sobre o desenvolvimento da concepção de Educação no Campo tem como destaque três concepções principais que contribuem nessa discussão.

A primeira corrente que defendia a educação rural, elaborada a partir do pensamento dos ruralistas da época, teve como intenção oferecer uma educação que integrasse o sujeito as condições locais na perspectiva de fixa-lo no campo. A compreensão era que por meio da pedagogia isso seria possível.

Em relação a educação do campo, parte-se de uma reivindicação dos movimentos sociais e do entendimento de que o sujeito tem o direito a educação no campo, e que essa educação deve ser pensada e estruturada pelos próprios sujeitos. Visa-se aqui um currículo que considere as especificidades locais. A educação nessa perspectiva é feita no e para o campo.

A última concepção aqui, denominada Educação no Campo, parte do princípio de uma educação única e defende o direito ao acesso a educação independente do local em que o sujeito se encontre. É pensada uma educação escolar que visa instrumentalizar o sujeito a partir do conhecimento socialmente acumulado e tem como pressuposto que fundamenta essa compreensão a Pedagogia Histórico-Crítica, que será abordada nos capítulos seguintes.

Referências

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Patric Oberdan dos. EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA: diagnóstico dos meios de transporte para o acesso à escola no Assentamento Guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. (Org.) POLÍTICAS

“PÚBLICAS” e Educação Rural no Contexto da América Latina. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010

BEZERRA NETO, Luiz. Sem Terra aprende e ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1998

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. Revista Espaço Acadêmico – no 121, junho de 2011

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, no05, 2005

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In SANTOS, C. A. dos (Org.) Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7)

GHIRALDELLI, Paulo. História da educação brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e agricultura no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1997.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 1940-2010: população e demografia. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122> acesso em 03/2015

KOLLING, E. J; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. Por uma Educação Básica do Campo. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

REIS FILHO, Nestor Goulart; MEDRANO, Hernán Ricardo. Urbanização e Urbanismo no Brasil – I. Revista de Estudos sobre Urbanização, Arquitetura e Preservação. Cadernos de Pesquisa do LAP no 19, Mai-Jun, 1997.

REIS, Nestor Goulart. Notas sobre urbanização dispersa e novas formas de tecido urbano. São Paulo: Via das Artes, 2006.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18. n. 51, 2017

Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo

Maria Cristina dos Santos¹

Desde que a escola, na modernidade, se tornou o aparelho responsável pela educação e pela disseminação da cultura e dos valores sociais, ela tem sofrido alterações na sua forma de organização e funcionamento, tanto interna quanto externamente. É uma instituição marcada por contradições, como reflexo da sociedade na qual está inserida, a sociedade capitalista, e que traz as marcas da desigualdade inerente a essa sociedade. Isso faz com que ora ela se distancie das camadas populares, ora se aproxime, com maior ou menor compromisso com o acesso e permanência (AZEVEDO, 2001) dos educandos em seu interior, bem como com a disseminação dos conhecimentos expressos nos conteúdos escolares, variação que acontece decorrente dos interesses das elites e das perspectivas que ela tem em relação a formação escolar da classe trabalhadora.

Esses momentos de avanços e retrocessos na expansão da escolarização para o povo acontecem de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção e nos limites da formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes. A escola, como espaço de contradições, reflete, entretanto, as relações conflituosas entre as classes e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão e por acesso a escolarização. A educação oferecida a população rural passa por esses mesmos processos, decorrente do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Tomando como ponto de partida a educação oferecida para a classe trabalhadora e com recorte para a educação rural, este texto tem como objetivo apresentar um panorama sobre as escolas rurais com enfoque para a realidade do Estado de São Paulo. Para tanto, serão abordadas as

¹ Pós-doutorado em "Ambiente e Sociedade" pela Universidade Estadual de Goiás. Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa "Trabalho, Política e Educação Escolar"/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação no Campo/GEPEC/UFSCar.

especificidades das salas multisseriadas em relação a organização e o seu funcionamento. Os dados apresentados são resultados de pesquisa sobre o trabalho do professor nas escolas multisseriadas rurais do estado de São Paulo, realizadas entre 2017 e 2020.

A história da educação mostra dados e fatos significativos para compreendermos a forma como a educação para a população rural foi tratada pelos governantes brasileiros. De todos os anos de existência do Brasil, foi somente a partir do final da década de 1910 início de 1920 que as populações rurais começaram a aparecer como mercedores de escolarização. Até então, não chegaram a ser uma preocupação da elite brasileira que, incompetente e ignorante, sequer conseguia resolver os seus problemas educacionais e os da crescente população urbana, muito menos da população que vivia no campo, para a qual o manuseio da enxada era considerado suficiente. Como fornecedores de mão de obra braçal, o suor, as lágrimas e a força motriz eram suficientes para o que se esperava dessa população na divisão social do trabalho: seres fortes, submissos, obedientes, brutos, ignorantes, analfabetos.

Entretanto, mesmo quando surgiam iniciativas de escolarização, a oferta era diferente daquela direcionada as camadas urbanas. Segundo Ávila e Souza (2014), nas escolas primárias rurais o curso primário tinha duração menor, dois a três anos, enquanto nas escolas urbanas eram quatro anos. Nas escolas rurais os programas eram mais simplificados e os salários dos professores eram menores se comparados aos dos professores das escolas urbanas.

As autoras mostram que a expansão do ensino primário no campo brasileiro foi um processo conturbado que enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, como a falta de provimento de professores para as escolas criadas, a precariedade dos locais de funcionamento das escolas, as condições de organização das escolas isoladas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, devido ao trabalho nas lavouras (ÁVILA E SOUZA, 2014, p. 15).

Historicamente a situação da oferta de escolas para a população do campo não se alterou significativamente e continuou privilegiando o ensino primário em políticas descontinuadas e pontuais que não foram suficientes para resolver o problema do analfabetismo nessas áreas. Permanece ainda a disparidade educacional entre a área urbana e rural, o que faz com que os níveis de escolaridade no campo brasileiro permaneçam ainda significativamente inferiores aos das áreas urbanas.

Dados do IBGE (PNAD, 2017) mostram que a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades. Já a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades (MST, 2020).

Apesar de todos os desmandos e ataques, a escola rural permanece uma realidade na educação brasileira, como também permanece nos outros países. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica/2020, há no Brasil 5.328.818 de matrículas na zona rural, está presente em 4.441 municípios. São dados significativos, não fosse o fato de que metade compreende as singularidades dessas escolas e tenham projetos voltados para essa população. No que diz respeito a quantidade de escolas, são 55.345 das quais 8.066 utilizam materiais pedagógicos para a Educação do Campo, o que representa 15% do total de escolas (MODERNA, 2020).

Em relação a educação quilombola, são 668 municípios brasileiros que ofertam essa modalidade de ensino, concentrando 273.403 matrículas em áreas remanescentes de quilombos. Deste total de municípios, 484 têm projetos voltados para essa população. Em quantidade de escolas, são 2.554, das quais 323 utilizam materiais pedagógico para a educação das relações étnico-raciais (MODERNA, 2020).

Avanços foram notados em relação a educação para a população do campo, conjugando dois movimentos distintos e de interesses antagônicos. De um lado a definição, pelos organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial, da educação como fator de desenvolvimento econômico, pacto assinado na ‘Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtiem (1990), da qual saiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um “marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO et al, 2009). A partir dessa Conferência, os países concordaram em elaborar políticas educacionais ajustadas ou reformadas de acordo com os ditames do Banco Mundial visando a universalização da educação básica, evidentemente, adequada aos interesses de reprodução do capital.

Do outro lado, foi no escopo desse debate que ocorreu, no ano de 1997, o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB. Nesse encontro se debateu conceitos como “povos do campo, cultura como modo de vida relação com a

produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho” (FERNADES, MOLINA, s/d). No ano seguinte ocorreu a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (Luziânia-GO, 1998) onde se discutiram caminhos e possibilidades para a elaboração de políticas públicas para a educação do campo no Brasil articuladas com um projeto popular de desenvolvimento nacional.

Destaca-se a importância e influência dos movimentos sociais do campo, que, organizados em torno da pauta educacional, exerceram pressão sobre o poder público no sentido de garantia de oferta, permanência dos alunos e das escolas no campo e, principalmente em relação as especificidades que a escola rural tem. A ação sistemática desses movimentos, com destaque para o “Movimento por uma Educação Básica do Campo” tirou os trabalhadores do campo do ostracismo a que foram relegados pela sociedade brasileira durante séculos e os proclamou como sujeitos de direitos sociais, dentre eles, os educacionais. Isso fez com que a temática da educação do campo ocupasse as pautas políticas quer seja da União quanto dos estados e municípios e está materializado na legislação educacional que nos oferece base legal para a implementação de políticas educacionais que atendam as particularidades da vida rural. Cabe destacar: -- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 9394/96), artigos 23, 26 e 28 que vai delinear as principais ideias que norteiam as práticas educativas no campo, quanto à metodologia, à didática, ao calendário escolar, etc;

- Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

- Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006 que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância

- Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

- Decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política educacional do campo, bem como sobre o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (PRONERA).

Apesar dos preceitos legais, ainda não temos segurança em relação a oferta de vagas e permanência das escolas no campo. Está em curso um processo sistemático de fechamento das escolas localizadas no campo. De acordo com um levantamento feito pelo MST

(2020), tomando por base os dados do censo escolar do INEP a respeito do número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica mostra que, “entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade”.

O fechamento das escolas não significa a redução das vagas nem das matrículas, denota apenas a política nefasta de barateamento dos investimentos no ensino dos alunos do campo, pois geralmente os gestores públicos optam pelo transporte escolar e pela nucleação, enviando-os para escolas de maior porte, seja localizada no campo ou na cidade, fechando as menores. Isso tem garantido a vaga à esses alunos, porém, com imensos prejuízos à saúde, à aprendizagem e à própria vida, decorrente do tempo que essas crianças passam no transporte, a hora que saem de casa e chegam a escola e vice versa; o cansaço; os riscos de circular por quilômetros diários em estradas rurais com qualidade duvidosa; a poeira, de dias secos e o barro de dias chuvosos e uma série de outros percalços encontrados no caminho casa-escola, que os estudantes da zona urbana não enfrentam.

Escolas, salas multisseriadas e o direito a educação: permanências

Reitera-se que a escola rural não é um ser estranho na estrutura e organização do ensino brasileiros, o que por si só já demanda atenção por parte dos pesquisadores da educação e das políticas educacionais. Tirar essa escola do ostracismo histórico a que foi relegada é necessário para que possamos avançar no entendimento das formas como são oferecidos a escolarização a população que vive no campo e para traçar métodos e técnicas de ensino adequados a realidade que essas escolas e seus professores enfrentam cotidianamente na luta para ensinar os conteúdos escolares, apesar das adversidades.

Nesse texto vamos nos debruçar sobre as especificidades dessas salas no que tange ao funcionamento e organização internos, como um contributo para se pensar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas rurais a partir do olhar de professores que lecionam ou lecionaram em salas unidocentes multisseriadas.

As escolas rurais são instituições que tem características próprias e são diferentes das escolas urbanas em diversos aspectos, sendo a existência de sala unidocente multisseriada uma das principais. Salas

unidocentes são compostas por alunos em diferentes idades, séries e/ou níveis de conhecimento, regidas por um único professor, e caracterizaram a educação rural desde o início do processo de expansão da instrução pública no Brasil.

Uma das formas de organização mais comuns para a manutenção das escolas no campo é a multisseriação. Não entraremos no mérito para discutir se este é modelo é adequado ou não, entretanto, considerando que a educação é um direito público subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988 (CURY, 2002; 2008) e que, “como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições” (CURY, 2008) e em todos os lugares. A Lei 9394/1996 (LDBEN) é clara quando afirma, no artigo 4º título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar - que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. Se tomarmos por base o instrumento legal, em todas as localidades, urbanas ou rurais em que haja criança em idade escolar, deve haver escolas para garantir o princípio constitucional e, portanto, a escola no campo é um direito do cidadão brasileiro que habita essas áreas.

Ainda considerando os aspectos legais, é fundamental que os profissionais que atuam nessas escolas tenham conhecimento e domínio sobre eles, tanto no sentido da defesa da escola no campo quanto para pensar conjuntamente com a equipe escolar em formas de organização do ensino de modo a cumprir a função primordial da escola, que é possibilitar o acesso aos conhecimentos na sua forma mais desenvolvida e descobrir, elaborar e desenvolver os meios mais adequados para sua transmissão.

Ainda utilizando a LDBEN (9394/1996) como referência, no artigo 28 da referida lei a atenção as zonas rurais é mais direta e garante que:

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do

ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Ainda do ponto de vista legal, as salas multisseriadas rurais resistem, e sua existência é amparada pela LDBEN que no artigo 23 prevê que a educação básica pode ser organizada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Esse artigo 23 avança no sentido de abrir a possibilidade de organizar a escola de maneira diferente das formas usuais e seriadas, permite a flexibilidade na organização das turmas de acordo com as necessidades das escolas, dos grupos, dos objetivos do ensino.

Assim, a LDBEN prediz não apenas a flexibilidade na organização das turmas (que pode ocorrer em escolas urbanas e rurais), mas uma adaptação curricular, do calendário escolar e adequação ao trabalho nas escolas rurais.

A quase totalidade das pesquisas existentes sobre salas multisseriadas rurais no Brasil relata a carência e precariedade a qual estão expostas estas instituições. Na maioria das vezes, são isoladas, tendo apenas um professor que assume concomitantemente a figura de educador, de merendeiro e zelador. Essas escolas apresentam um quadro dramático de abandono, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo (BASSO, 2013, p. 98).

Historicamente, a escola rural foi considerada inferior no Brasil, estando sempre subordinada a educação das áreas urbanas. Para Arroyo (2010) esteve sempre marginalidade, lançada à margem, marcada a ferro por características negativas, de negação, de não existência, pois era (é)

considerada como não escola, não educandários, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização, curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural. (ARROYO, 2010, p. 11).

No imaginário popular e até mesmo nos estudos acadêmicos, predomina a dualidade em que campo e cidade são vistos como polos opostos, assim também ocorre em relação às escolas, em que se eleva a escola urbana e deprecia a escola rural: o ensino seriado é mais eficiente, os prédios são melhores, os alunos e docentes são melhor preparados etc. Ainda nas palavras de Arroyo (2010, p.11): “padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, [...] têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que a frequentam”.

A histórica dicotomia entre campo e cidade tornou-se um discurso que generaliza e serve para justificar os baixos investimentos na educação rural. Ao pensarmos sobre a realidade no estado de São Paulo, essa dicotomia entre cidade e campo torna-se ainda mais acirrada, uma vez que, existem discursos e políticas que reforçam a concepção de que o estado é urbano e industrial e que, por conta disso, não possui uma zona rural que precise de investimentos, sobretudo, na educação. O que vemos é o crescente e constante movimento de fechamento de escolas no meio rural e transporte dos alunos para as cidades em busca da redução do custo aluno. Entretanto, estas medidas perdem de vista qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o direito dos alunos estudarem próximo às suas moradias, conforme o parágrafo quinto do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.

A concentração populacional nas áreas rurais é menor do que nas áreas urbanas, o que acaba acarretando um número pequeno de alunos por escola, colaborando para a manutenção das salas multisseriadas, que muitas vezes, acabam sendo a única alternativa de escolarização para os alunos das áreas rurais. Apesar dos discursos urbanocêntricos, pesquisas mostram que as salas multisseriadas rurais ainda fazem parte da realidade do estado de São Paulo e que apesar das políticas de fechamento, nucleação e do aumento do número de alunos atendidos pelo transporte escolar, as salas multisseriadas e unidocentes ainda sobrevivem. (BASSO, 2013)

Os desafios enfrentados pelos professores e alunos que enfrentam essa realidade vão além da permanência e estão relacionados à qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. O isolamento geográfico, a falta de infraestrutura e toda uma série de problemas resultam em um trabalho pedagógico

sempre associado como de baixa qualidade. “Não obstante essa presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito.” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36).

Salomão Hage (2005) define as classes multisseriadas como: “espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (HAGE, 2005, p. 57). O paradigma seriado ainda é predominante nas escolas brasileiras e nas rurais também e a ele vem articulada a ideia da homogeneidade, como se juntar uma turma de crianças da mesma idade na mesma série garantisse que todos, indiscriminadamente, saíssem do mesmo ponto de partida e chegassem ao mesmo ponto, ao mesmo tempo.

As classes multisseriadas, pelo contrário, são heterogêneas e é essa heterogeneidade que deve ser valorizada e incorporada nos processos de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais. A heterogeneidade deve ser levada em conta também para se pensar na experiência educativa, sendo aproveitada como elemento potencializador de aprendizagem, logo, passando pela elaboração do currículo e pela organização do trabalho pedagógico. O autor ressalta que devem ser valorizadas as particularidades e heterogeneidades, mas que isso deve ser feito com planejamento, sem que, de forma alguma, signifique perpetuar a experiência precarizada de educação que se efetiva nas salas (HAGE, 2005, p. 57).

Desta maneira, as multisséries rurais, mesmo com suas limitações materiais e pedagógicas, são uma possibilidade de acesso à educação escolar de um modo mais humano, que poupa os alunos de longas viagens de ônibus, ou qualquer outro meio de transporte, e caminhadas cansativas. Portanto, entendemos que uma sala multisseriada próxima à moradia do aluno, mesmo com suas ressalvas, dará àqueles que vivem no campo e que não dispõem de uma escola seriada, maiores oportunidades de prosseguimento na escolarização, dada a facilidade de acesso à escola (BASSO, 2013).

As salas multisseriadas representam a contradição na oferta educativa no campo, visto que, mesmo com deficiências materiais e estruturais que acabam implicando no trabalho pedagógico, ainda

constituem melhor possibilidade se comparado ao transporte moroso e arriscado ou à possibilidade de abandono da vida escolar.

Professores das salas multisseriadas: um sacrifício que vale a pena?

Nesse tópico vamos apresentar os dados coletados na pesquisa que desenvolvemos junto a professores de um município do estado de São Paulo, que, no ano de 2017 era o que mais tinha escolas localizadas na zona rural com a maior quantidade de professores lecionando nessas escolas e em salas multisseriadas. Para a fase inicial da pesquisa aplicamos um questionário do tipo semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas, composto por 57 questões, divididas em seis categorias, a saber: perfil, formação inicial, formação continuada, carreira, condições de trabalho e conhecimentos específicos sobre educação rural ou no campo. Distribuímos 53 questionários, dos quais, 35 foram devolvidos, os indicadores obtidos a partir deles nos permitiram traçar um perfil geral dos professores do município que, no ano de 2016, estavam lecionando em salas multisseriadas rurais, em escolas estaduais e municipais.

A partir das respostas obtidas temos que, no município estudado, as salas multisseriadas são, majoritariamente, regidas por mulheres (80% dos sujeitos da pesquisa) com idade entre 49 e 60 anos. A idade da amostra varia entre 30 e 60 anos, com predominância daqueles com mais de 49 anos.

Quanto ao rendimento financeiro, cerca de um quarto deles (25,7%) tem renda familiar total de um a dois salários mínimos, ou seja, algo entre mil e dois mil reais mensais (no ano de 2018); 54,3% da amostra possui renda total familiar entre dois e três salários mínimos, portanto, entre dois e três mil reais, por mês. Da amostra, 14,3% tem uma renda familiar de três a quatro salários mínimos; 2,9% tem rendimento mensal de cinco a seis salários e este mesmo percentual (2,9%) tem rendimento familiar acima de seis salários mínimos. Em 93,1% dos casos, o rendimento dos docentes é o principal componente das rendas familiares. Portanto, a maior parte da amostra pesquisada é composta por mulheres que proveem o sustento de suas famílias com rendas médias entre um e três salários mínimos

Quanto ao regime de trabalho, 73,5% dos professores são efetivos e os demais contratados por tempo determinado pelas Secretarias

Estadual e Municipal de Educação. Do total, apenas 8,6% trabalham em duas escolas, portanto, em dois períodos letivos. Dados relevantes, uma vez que, estabilidade ou ausência de estabilidade na carreira influencia no trabalho docente e na rotatividade de docentes nas escolas, sejam elas rurais ou urbanas. Assim como o tamanho da jornada diária de trabalho, que quando duplicada, acarreta maior número de horas trabalhadas, necessidade de deslocamento e maior esgotamento físico e psíquico.

Dos professores entrevistados, a maioria cursou o Magistério em nível médio (93,9% da amostra), entre os anos de 1979 e 2004. A formação técnica oferecida pelo Magistério era exigida como formação mínima para a docência até a promulgação da LBDEN 9.394/1996. De acordo com o artigo 62 atualmente, para atuar na educação básica a formação dos professores

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p.1)

Ainda que LBDEN dê abertura para a formação docente em nível médio, após sua promulgação ocorreu um movimento de incentivo à formação em nível superior, o que modificou o perfil docente. Os questionários mostraram que os professores começaram a buscar a formação em nível superior ainda no início da década de 1990, porém, se tornou mais comum, no início da década seguinte. Alinhados às exigências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os cursos realizados por eles foram: Pedagogia; Letras/Português e Normal Superior, alguns deles cursaram mais de um destes.

Assim, da amostra pesquisada, 87,7% dos professores possuem curso superior e apenas 14,3% ainda mantém apenas a formação de Magistério. Fato que se explica por já estarem concursados antes da promulgação da Lei 9.393/96. A situação formativa dos professores das escolas rurais do município estudado é similar à média estadual paulista, que no ano de 2010, com base nos microdados do Censo Escolar, que apontava que 90,6% dos professores atuantes em áreas rurais eram graduados (BASSO, 2013).

A maioria dos professores (76,7%) possui pós-graduação *lato sensu*, as chamadas especializações. Em sua quase totalidade,

realizadas à distância, em diferentes áreas, a saber: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual; Educação Especial Inclusiva; Gestão Escolar; Escola e Família e Psicopedagogia. Esta última é a mais procurada pelos profissionais, representando 30,4% dos especialistas da amostra. A busca por cursos de pós-graduação é expressivamente maior após 2010. A hipótese para este aumento é a popularização da internet e o crescente aumento das políticas públicas para o ensino superior, o que contribuiu para o acesso ao ensino em nível de pós-graduação nas regiões mais remotas.

Vale destacar que o número de professores em início de carreira ou com pouco tempo na educação rural não atinge 8% da amostra de pesquisa. Os indicadores mostraram que, 92% dos professores têm entre 15 e 33 anos de experiência em escolas rurais.

Portanto, são professores experientes, que em sua maioria se graduaram e buscam a formação continuada, por meio dos cursos de especialização à distância e aqueles oferecidos pelas Secretarias de Educação, que embora mostrem o compromisso das Secretarias de Educação Estadual e Municipal com a formação continuada dos professores, são poucas as formações com conteúdo voltados à realidade das escolas rurais. A única formação específica indicada pelos professores é o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC Campo.

Nesse sentido, no tocante ao acompanhamento do debate contemporâneo sobre Educação no Campo versus Educação Rural, quando perguntado se eles conhecem os conceitos e diferenciam educação rural e educação do campo, 37,9% alegaram desconhecer a discussão e as diferenças,

As respostas dadas pelos professores nos mostram que eles trabalham nas áreas rurais, mas pouco se apropriaram da discussão acerca da educação no campo, suas especificidades e a importância da formação crítica dos sujeitos do campo. Fato que reflete a pouca atenção dada pelas políticas públicas e o próprio processo de formação docente, inicial e continuado. Consideramos poder afirmar isto, visto que, ao questionarmos se eles já haviam feito alguma formação específica para o trabalho docente no campo, 67,6% dos participantes relataram que não, os demais participaram da formação do PNAIC Campo, ofertado pelo Governo Federal.

Indagamos também se os professores conheciam a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Apenas vinte e sete docentes responderam a esta questão, destes vinte afirmaram ter conhecimento das Diretrizes, o que representa 74,1% deles. Como já afirmamos antes, conhecer a legislação é essencial, o que se estende a esta Resolução, visto que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p.1)

Deste modo, as Diretrizes buscam a adequação da legislação vigente para a Educação Básica à realidade das escolas do campo, destacando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1)

As diretrizes salientam que a escola do campo está vinculada à realidade de trabalho e vida do meio que a circunda e que precisa dialogar com os conhecimentos dos alunos e os avanços tecnológicos, em busca de soluções para os problemas, não apenas do meio rural, mas do todo social brasileiro do qual faz parte. O que se confirma em seu quarto artigo, a saber:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002, p. 1)

Portanto, caberia às escolas do campo colaborar com a articulação de experiências e estudos que contribuíssem para a vinculação da educação com o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, econômico e ecologicamente sustentável das áreas rurais. O que a nosso ver, não se trata da integração passiva ao mercado de trabalho, mas à compreensão crítica dele e das situações de exploração a que todos os trabalhadores, rurais ou urbanos, são cotidianamente expostos. Para isso, os professores precisam se apropriar destas discussões. Quando questionados sobre a necessidade de uma formação específica, 84,8% dos professores consideram importante uma formação que se aproxime mais da realidade em que trabalham.

Percebemos que os professores são conscientes da necessidade de conhecer a realidade do meio rural. Entretanto, a multisseriação é a principal necessidade formativa dos professores apontada por eles que, assim como todos os formados nas licenciaturas, têm por base o ensino seriado. Questão que traz consigo a denúncia da sobrecarga dos professores que assumem muitas outras funções (limpeza e alimentação escolar, por exemplo); do pouco conhecimento da realidade rural e do sentimento de solidão e isolamento nas escolas rurais, no que tange à ausência da equipe gestora e de funcionários de apoio.

Os fatores apontados como dificuldades iniciam pelo deslocamento, que historicamente, é uma queixa quanto se refere ao trabalho nas áreas rurais. No caso dos professores que participaram da pesquisa, todos vão de suas residências para o campo de carro, sendo que 79,4% deles utilizam veículo próprio e o restante compartilha transporte com outros colegas que também trabalham na zona rural. Na avaliação dos entrevistados, as condições das estradas pelas quais trafegam são variáveis, sendo 73,3% delas pavimentadas e os outros 26,7% não pavimentadas, as conhecidas estradas de chão.

Quanto ao tempo médio de deslocamento casa-trabalho e vice-versa, varia entre dez minutos e uma hora. Na maioria dos casos, o tempo de deslocamento é próximo de meia hora. A distância entre a moradia dos professores e a escola também varia, de seis a quarenta e cinco quilômetros. Portanto, temos desde aqueles que rodam vinte quilômetros ao dia e gastam vinte minutos totais no trajeto de ida e volta aos que rodam noventa quilômetros e despendem duas horas diárias em seu deslocamento. Confirmando as condições geográficas

diversas das escolas rurais do município estudado o que também praticamente o coloca em uma condição de “dedicação exclusiva” sem que seja remunerado para isso.

Todos os professores, tanto da Rede Estadual quanto da Rede Municipal, recebem o chamado auxílio rural, adicional salarial, que, em tese, cobriria os custos de deslocamento e compensaria o trabalho adicional que os professores das escolas rurais desenvolvem, como a limpeza do prédio e preparo da alimentação dos alunos.

Os dados levantados por meio dos questionários fechados por meio das entrevistas nos possibilitaram uma compreensão mais geral e quantitativa das condições de trabalho dos professores do município estudado. Sabemos que, em sua maioria, são mulheres entre 49 e 60 anos, que lecionam em apenas uma escola, em sua maioria compostas por uma sala multisseriada, um banheiro e uma cozinha. Profissionais que, em sua maior parte, têm uma renda familiar média de um a três salários-mínimos, e que cotidianamente se deslocam de suas casas para as escolas rurais percorrendo trajetos que vão de seis a quarenta e cinco quilômetros, o que pode levar de dez a sessenta minutos. Os docentes da amostra possuem formação em nível superior e são especialistas em áreas diversas da educação.

Diante dessa caracterização geral dos docentes que atuam nas salas multisseriadas, realizamos a segunda etapa da pesquisa em maio de 2017, quando retornamos ao município e entrevistamos professores e pudemos aprofundar as discussões sobre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho nas multisséries.

As perguntas da entrevista eram abertas e versavam sobre temas como: formação, condições de trabalho, condições físicas da escola e, sobretudo, sobre o trabalho pedagógico, estratégias de ensino, dificuldades, carreira, materiais didáticos, formação inicial e continuada, relacionamento com alunos, escola e família, dentre outros temas que nos trouxeram dados diversos que nos ajudaram a compreender melhor sobre como funcionam as escolas multisseriadas rurais no estado de São Paulo.

Entrevistamos oito professores, sendo três da Rede Estadual e cinco da Rede Municipal. Os três da Rede Estadual atuam em salas unidocentes multisseriadas, nesses casos, a escola se resume a uma única turma com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dispondo de uma cozinha, um banheiro, entretanto, sem nenhum

outro profissional que auxilie o professor, que além do trabalho pedagógico, faz a limpeza do local e prepara a alimentação dos alunos. As questões administrativas (matrículas e movimentação de alunos); reuniões de trabalho pedagógico coletivo e conselhos de sala são realizados nas escolas vinculadoras, situadas nas áreas urbanas.

Dos cinco entrevistados da Rede Municipal, quatro estão lecionando em situação diferente da maioria de seus colegas. O trabalho ocorre em salas localizadas em prédios da Rede Estadual cedidas ao município para o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nestas quatro salas, o trabalho é dividido em dois tipos de turmas, as primeiras atendem do 1º ao 3º ano e as segundas os 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Sendo duas de cada tipo de turma. O quinto entrevistado trabalha nas mesmas condições dos professores da Rede Estadual, portanto, atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, abarcando as demais tarefas primordiais para o funcionamento da sala.

Este primeiro delineamento dos entrevistados ilustra bem a realidade das salas multisseriadas brasileiras e paulistas. Elas são compostas por diferentes formas de agrupamentos de alunos e apresentam as mais diversas condições materiais.

Um dado que nos chamou atenção e parece muito significativo diz respeito a rotatividade dos professores. Esperava-se que haveria uma alta rotatividade entre os professores da zona rural, que seria motivada por todas as adversidades já tão salientadas nas pesquisas sobre escola multisseriada e que se confirmou também no caso estudado. Percebemos entretanto, que a maior parte dos docentes que participaram da pesquisa dedicaram praticamente todos os anos de carreira ao trabalho nas escolas rurais multisseriadas, mesmo havendo a possibilidade de remoção para salas urbanas e destacam que, apesar das dificuldades com o preparo da merenda, transporte, cuidado com a limpeza do ambiente, acúmulo de funções não remuneradas, característico das atividades que desenvolvidas por quem leciona nessas escolas, continuam trabalhando no campo por opção. Obtivemos respostas do tipo:

desde que eu me formei, só zona rural, nunca dei aula na sede [...] Eu tive chance de vir para a sede, sala livre, mas eu não troco a zona rural enquanto tiver [...] Eu me formei em 1996, vinte e um anos. Eu não tinha sala fixa, mas substituía muito, até a cavalo a gente tinha que dar aula,

de cavalo, bicicleta, as vezes pegava carona, as vezes pagava alguém (BEATRIZ, Escola 4, 2017)

Buscando compreender melhor esta questão, inquerimos os motivos da permanência nas escolas rurais, os entrevistados destacaram que ali permanecem, na maioria das vezes, por opção, uma vez que, se identificam com o meio rural e as características do local de trabalho. De modo geral, a permanência nas escolas rurais está relacionada às questões subjetivas e emocionais dos professores, por entenderem o espaço do campo/rural como um espaço de tranquilidade se comparado com a violência enfrentada nas escolas dos centros urbanos

É melhor por uma questão, a criança de zona rural ainda respeita o professor e criança da cidade não respeita mais, nenhum, essa é a verdade, o professor, para ele, na sala de aula não representa ninguém, como se não tivesse ninguém, ele é a autoridade. Não que o professor tenha que ser autoritário, ele tem que ter autoridade na sala de aula, ele tem que ter disciplina, manter a disciplina na sala de aula e na cidade você não consegue fazer isso, eu prefiro, particularmente, a zona rural (JOÃO, Escola 2, 2017)

[trabalhei em escola rural] toda a vida, eu me aposentei na zona rural. Eu conheço o município [...] inteiro [...] a primeira escola que eu peguei foi no bairro [...], eu fiquei dezessete anos na mesma escola (KARINA, Escola 6, 2017).

Outro motivo é o número reduzido de alunos em sala de aula nas multisséries, o que colabora para que estes professores ali lecionem por um longo período, até mesmo depois de aposentados. O número reduzido de alunos desencadeia outra questão, que é a possibilidade do contato mais direto com os pais dos alunos, ainda que isso acarrete, na visão dos professores, trabalho extra, como podemos observar na fala de uma professora: “a gente sempre tem o pai que vem aqui conversar, mas ali na sede é muito, é diretor, coordenador, é pai na porta, e troca professor, parece que é mais cansativo mentalmente, não de serviço, porque serviço, na zona rural, você acaba tendo mais” (ROSA, Escola 5, 2017)

Outra professora, ao explicar o que a mantém na escola rural, justifica que:

[...] os alunos da zona rural ainda têm carinho pelo professor, ainda existe o respeito, eu acho diferente, completamente diferente. Eu substituí muito, pelo município inteiro [...], porque eu tinha moto, então qualquer lugar eu ia, sede daqui, sede de [outra cidade da região], do Estado, da prefeitura, então, eu não troco a zona rural. (BEATRIZ, Escola 3, 2017)

As falas das professoras exemplificam as razões que as mantêm nas escolas rurais. Não se trata, propriamente, da vinculação política com a educação no campo. O que motiva a permanência destes professores é, principalmente, a segurança e a tranquilidade devido ao número reduzido de alunos em relação as escolas urbanas, que são tidas como violentas e com salas superlotadas.

Esta hipótese também se sustenta quando perguntado aos professores sobre o conhecimento que tem sobre as teorias que envolvem educação rural, educação do/no campo, eles apresentam uma visão superficial e que, muitas vezes, ainda se aproxima à visão do ruralismo pedagógico, que buscava desenvolver nos sujeitos o amor pela vida tranquila no campo.

Conforme já demonstrado anteriormente, a única formação voltada para a educação no campo que os professores das escolas rurais receberam foi o PNAIC Campo que por sua vez tinha o foco mais direcionado ao ensino da leitura e escrita que necessariamente discutir fundamentos da educação do campo, o que denota a dificuldade dos professores em compreender a proximidade da realidade em que trabalham com a discutida na formação do PNAIC Campo, vejamos:

Esse Pacto fala bastante dessa questão de zona rural multisseriada, só que todas as experiências são do Nordeste. As professoras reclamam do Pacto, pois segundo elas o contexto de campo trazido pela formação não contempla a realidade delas, é mais voltado ao contexto do nordeste. [...] E discutiu bastante a questão dos projetos, de um projeto que fala a mesma língua, um tema para todas as séries, porque assim, vamos supor, você pode falar de brinquedos, mas lá, como você fala, um texto para um quinto ano e no primeiro ano o “nominho”, então você vai falar a mesma língua em textos diferentes, o Pacto é interessante. (SOL, Escola 4, 2017)

Esses relatos mostram que a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC Campo, popularmente conhecido como Pacto, colaborou pouco com a problematização do trabalho

docente nas salas multisseriadas rurais e da realidade em que elas estão inseridas.

A título de conclusão

A educação ofertada para as crianças provenientes da zona rural no estado de São Paulo não é muito diferente da que é ofertada nas demais regiões do país e enfrenta as mesmas desigualdades de acesso e permanência. Os professores apresentam maior nível de formação, mas, no processo de formação inicial e continuada não tiveram contato com a problemática da educação do campo, nem da educação rural e muito menos da multisserie, o que faz com que o trabalho pedagógico desenvolvido ocorra de forma intuitiva e reproduza as estratégias de organização das aulas com o modelo da escola urbana, homogênea, seriada, com um planejamento para cada turma, mesmo tendo entre 2 a 5 turmas na mesma sala, o que faz com que o conteúdo se torne repetitivo e sem sentido para as crianças nas diferentes faixas etárias.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores não se diferencia do que fazem os professores das outras escolas rurais e envolve o que poderíamos chamar de desvio da função primordial que é o ensino. Os professores realizam atividades de limpeza, alimentação, secretaria, direção, além do acompanhamento emocional de alunos e familiares que não é remunerado para tal. Contraditoriamente, o tempo de permanência dos professores lecionando nas escolas rurais é praticamente correspondente ao tempo de magistério o que demonstra que apesar das adversidades, esses profissionais encontraram motivos para permanecer trabalhando nessas áreas e lá permaneceram, embora tenham tido possibilidades de lecionar na área urbana.

Faz-se necessário pensar essa escola de forma contextualizada e que ela seja vista pelo poder público, quer seja da gestão estadual ou municipal e pela equipe gestora das escolas, em suas especificidades que envolvem a organização curricular, agrupamentos de alunos, tempos e espaços de acordo com as possibilidades abertas pela própria legislação educacional. Considerando essas características, haverá a possibilidade de a escola rural dar um contributo a todas as outras escolas, pois estará a um passo de se organizar em função do desenvolvimento psíquico, emocional e intelectual do aluno, e não em

torno de um modelo estanque e seriado, que não contribui para a formação do sujeito integral. Por outro lado, há o professor, que acumula inúmeras funções não remuneradas e que o desviam de sua tarefa precípua: o trabalho educativo, aquele que vai desenvolver no aluno a humanização, por meio do acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em seu conjunto, sistematizados em forma de conteúdo escolar e que deve ser democratizado a todas as crianças, quer estejam no campo ou na cidade. Esse é um desafio que devemos enfrentar.

Referências

ARROYO, M.G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M.I.; HAJE, SM. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.9- 14, 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BASSO, Jaqueline Daniela. As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BEATRIZ. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos e Rhaysa Moraes de Lima. Cunha, 2017. [A entrevista encontra-se transcrita no acervo das pesquisadoras]

BRASIL (1990). Lei Nº 8.069, De 13 de Julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília/DF. Senado 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 19/12/2012 as 20h530min.

BRASIL (2002) CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Brasília, SECADI.

CRUZ. Priscila; MONTEIRO. Luciano (orgs.) Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020) <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>

CURY. Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008 disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> acesso em 21/10/2020

CURY. Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa n. 116 São Paulo July 2002. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. acesso em 21/10/2020

DOS SANTOS, M. C., & SILVA NUNES, K. de C. (2021). Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. *Revista Exitus*, 11(1), e020154. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1D1564>.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. Disponível eletronicamente em: <<http://www.2fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMnicabernardoEC5.pdf>> acesso em: 25/03/2012 as 09h20min.

HAGE, Salomão M. (2005) A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. <http://2greuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031-Int.pdf>

JOÃO. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos e Rhaysa Moraes de Lima. Cunha, 2017. [A entrevista encontra-se transcrita no acervo das pesquisadoras]

KARINA. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos e Rhaysa Moraes de Lima. Cunha, 2017. [A entrevista encontra-se transcrita no acervo das pesquisadoras].

MST. Fechamento de vagas e escolas em zonas rurais preocupam famílias. <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/#:~:text=Um%20levantamento%20atualizado%20com%20base,sendo%20fechadas%20em%20grande%20quantidade.&text=Fonte%3A%20Censo%20Escolar%20E2%80%93%20INEP>. Acesso em 14/01/2021

RABELO. Jackline; SEGUNDO; Maria das Dores Mendes. JIMENEZ. Susana. (2009). Educação para todos e reprodução do capital. Revista Trabalho Necessário. Ano 07, número 09, 2009. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097> acesso em 14/01/2021

ROSA. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos e Rhaysa Moraes de Lima. Cunha, 2017. [A entrevista encontra-se transcrita no acervo das pesquisadoras]

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 35-47.

SOL. Entrevista concedida a Maria Cristina dos Santos e Rhaysa Moraes de Lima. Cunha, 2017. [A entrevista encontra-se transcrita no acervo das pesquisadoras]

SOUZA, R. F. de.; ÁVILA, V. P. da. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). História da Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553>. Acesso em: 02 jan. 2016.

Direito humano fundamental à Educação no Campo

Maria Cláudia Zaratini Maia ¹

Introdução

A educação no Brasil é um direito social garantido na Constituição Federal de 1988 e, em um grande número de normas, como legislações, resoluções, pareceres e também políticas públicas. Mas, como direito, está em constante construção, na medida em que estar assegurada em lei, apesar de ser importante e imprescindível, não é garantia de que o direito à educação será plenamente efetivado, especialmente em uma sociedade de classes, em que há constante tensão entre o que é direito da população e o que é ofertado pelo Estado.

Quanto à educação no campo, que por óbvio, também é um direito humano fundamental, passa a ter sua regulamentação específica, com essa denominação, desde a década de 1990 e, desde então, vem sendo impulsionada e cobrada pela população do campo e pelos movimentos sociais, que tiveram e têm papel importante em seu desenvolvimento.

Neste trabalho, apresenta-se o direito à educação no campo como um direito humano fundamental, fazendo um breve histórico de sua construção, por meio de reivindicações e lutas e de todo o arcabouço legislativo que o contempla na atualidade, incluindo a possibilidade da oferta do ensino em escolas multisseriadas, com as contradições e desafios que as cercam.

Por fim, trata-se, de maneira sucinta, das formas de buscar a efetivação do direito à educação no campo em situações em que ele é negado, ou ainda, para evitar retrocessos quanto às conquistas que já se obteve, mas que ainda há um grande caminho a percorrer, para que a educação seja plenamente um direito daqueles que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

¹ Advogada com Mestrado em Direito pela ITE-Bauru e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Curso de Direito das Faculdades Integradas de Bauru, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar) e do Grupo Educação e Direito na Sociedade Brasileira Contemporânea- UFSCar

Direito humano fundamental à educação no Campo - Breve Histórico e Definição

O direito à educação está amplamente assegurado pela legislação brasileira. Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação, enquanto direito fundamental de natureza social, como dever do Estado. Por isso o Estado deve assegurar a todos o acesso e permanência, em igualdade de condições, à educação básica, obrigatória e gratuita, desde a educação infantil até o ensino médio e ao ensino superior, conforme artigos 205 a 208 da Constituição Federal (BRASIL,1988).

Além da legislação em âmbito interno, é certo que o direito à educação é um direito humano fundamental, na medida em que também está previsto em âmbito internacional, em documentos que o Brasil se comprometeu a respeitar, como por exemplo, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, o Pacto de Direitos Econômicos Sociais e Culturais, de 1966, bem como outros documentos específicos que tratam do direito à educação.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 não ter previsto especificamente o direito à educação no campo, é certo que previu que a educação é direito de todos, o que inclui, portanto, a educação para a população do campo em todas as etapas da educação e garantias para acesso e permanência à escola com infraestrutura adequada, qualidade, valorização do magistério e outros princípios que regem o direito à educação.

O direito à educação como um todo e, especificamente o direito à educação no campo, foi historicamente deixado em segundo plano no Brasil, e nesse cenário de negação de direitos é que a classe trabalhadora do campo organizada em movimentos sociais e sindicais passou a reivindicar a escolarização das crianças, jovens e adultos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O marco histórico que revela a luta pela educação do campo e a reivindicação de políticas públicas específicas para efetivação do direito à educação para esta população, foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em julho de 1997 em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional de Bispos (CNBB) e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) representado pelo seu setor de educação (FELIX 2015, p. 36).

Dessa forma, atendendo a reivindicação da população rural, por meio dos movimentos sociais e visando garantir o direito à educação de referida população, foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política pública de educação do campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária e executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrária, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

E entre os dias 27 e 31 de julho de 1998 ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Cnec) reafirmando a necessidade de inclusão e manutenção da educação do campo na agenda política brasileira (BEZERRA NETO; SANTOS, 2016).

Assim, na medida em que estes trabalhadores do campo passam a se enxergar como sujeitos de direitos, como titulares do direito à educação e com possibilidade de acesso ao conhecimento, é que esse direito passa a ser exigido.

Até então não havia ocorrido na história brasileira, como descreve Molina:

Neste ponto, está uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos Movimentos Sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez também avançar o imaginário social dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação (MOLINA, 2010, p. 42).

Portanto, este direito não nasce do consenso, mas de resistências e mobilizações que resultaram na criação do Pronera em 1998 e demais legislações que regulamentam a educação no campo, buscando garantir educação pública de qualidade e acesso a todos os níveis de ensino.

E, o desafio de assegurar o direito à educação para a população do campo é ainda maior porque:

as suas diversidades e suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016, p. 91).

O direito à educação no campo está, assim como os demais direitos, em constante construção, o que significa que está a ser conquistado pela classe trabalhadora do campo, que historicamente esteve em condição de maior vulnerabilidade social que a população das cidades. Nesse sentido, o Pronera, como política pública específica para a população do campo, contribuiu e ainda contribui para o avanço da escolarização e acesso ao conhecimento dos povos que vivem no meio rural, por mais que esse avanço não seja linear.

A seguir, destacaremos melhor o Pronera e demais marcos legislativos que contribuem para a educação do/no campo, mas antes, é importante salientar, que em nível infraconstitucional, ou seja, em legislações federais em nível abaixo da Constituição Federal, também há previsão de garantia da educação no campo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo seus marcos normativos, as políticas públicas específicas para a educação no campo e o atendimento de crianças e adolescentes em escolas multisseriadas.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ou Lei n 13.069 de 13 de julho de 1990, foi criado por um compromisso constitucional com a garantia de direitos às crianças e adolescentes brasileiros e sua proteção integral. Trata dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes brasileiros, em especial, o direito à vida, à saúde; liberdade, respeito e dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; e educação, cultura, esporte e lazer, dentre outros direitos.

Ao tratar do direito à educação da criança e adolescente estabelece regras que podem ser aplicada aos estudantes da população do campo, como, por exemplo, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e ainda o “acesso à escola pública

e gratuita mais próxima de sua residência”, conforme descrito no artigo 53 do Estatuto, que reproduzimos abaixo:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990) (sem destaque no original).

Assim, a garantia legal, como direito, de igualdade de acesso e permanência na escola e também a garantia de ter acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, asseguram que as crianças e adolescentes, por meio de seus representantes legais, possam exigir a existência da escola do campo próxima à residência, bem como se mobilizar para evitar seu fechamento.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi a segunda lei brasileira a estabelecer as diretrizes da educação em âmbito nacional. Não há espaço neste trabalho para nos aprofundarmos sobre ela, sobre os movimentos e as forças políticas que resultaram na aprovação de seu projeto, mas como organizadora da educação nacional, tratou também da educação no campo, que denomina de educação rural, no capítulo que da Educação Básica.

Ao prever, no artigo 23, que a forma de organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos e alternância regular de períodos de estudos e ainda, de grupos não seriados, contemplou duas formas de organização usuais na educação no

campo, como a pedagogia da alternância e o ensino em classes multisseriadas. Abaixo a íntegra do artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

E, ainda, ao tratar especificamente da “educação rural” prevê, no artigo 28

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Autoriza assim adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural de cada região, o que é importante, considerando que o Brasil tem diversos cenários e configurações rurais, desde população ribeirinha, quilombolas até pequenos agricultores familiares.

Uma importante alteração legislativa ocorreu na LDB no ano de 2014, por meio da Lei n. 12.960, que acrescentou o parágrafo único ao artigo 28 exigindo para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, e a análise de diagnóstico do impacto da ação bem como a manifestação da comunidade escolar:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela

Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Essa necessidade de manifestação da comunidade escolar, bem como análise do impacto do fechamento das escolas decorreu da urgência de controlar o fechamento das escolas no campo, que em decorrência do processo de nucleação e municipalização do ensino, houve um enorme número de escolas no campo fechadas, sem a escuta das comunidades e sem análise do impacto do fechamento, obrigando crianças e adolescentes a fazerem deslocamentos por muitos quilômetros para chegar à escola. Taffarel e Munarim (2015) apontam, que na primeira década dos anos 2000 as escolas do campo foram reduzidas em 31,46%.

A lei foi conquistada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015), e imprescindível que seja conhecida por educadores e pela população do campo.

Marcos Normativos da Educação no Campo

Pronera

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998 como política pública nasceu de “baixo para cima”, fruto de reivindicações da população do campo e iniciou com alfabetização, depois escolarização básica e cursos técnicos e profissionalizantes até chegar aos cursos superiores (DUARTE, 2008) criados em parceria com Universidades Públicas ou Instituições sem fins lucrativos.

O PRONERA pode ser definido como:

[...] uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. (II PNERA, 2015, p. 7)

Para dar continuidade e efetividade à referida política pública, os principais marcos normativos, foram:

→ Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) de 03 de abril de 2002, a qual instituiu diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, CNE, 2002);

→ Parecer n.6, de 02 de fevereiro de 2006 do CNE/CEB estabeleceu a possibilidade da utilização da pedagogia da alternância na educação rural, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (BRASIL, CNE, 2006);

→ Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008 do CNE/CEB estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, CNE, 2008);

→ Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 estabelece que a Educação Básica do Campo é uma das modalidades da Educação Básica e define a identidade da escola do campo, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade (BRASIL, CNE, 2010).

Mas foi em 2010 que o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institucionalizou a política pública e dispôs de forma mais abrangente sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, e também estabelecendo o PRONACAMPO, que trataremos a seguir. Segundo o decreto, a população do campo, que deve ser atendida pela educação rural, abrange os **agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural** (BRASIL, 2010 – artigo 1º § 1º , I - destacamos)

Devendo a educação para o meio rural atender diferentes grupos que produzem suas condições materiais de existência pelo trabalho no meio rural, as políticas públicas de educação para o meio rural devem considerar tanto a totalidade quanto a heterogeneidade dessa população considerando opiniões e interesses divergentes de diversos grupos que não necessariamente tem ligação com movimentos sociais de luta pela terra (BEZERRA NETO, SANTOS, 2016, p. 144).

Traz também o conceito de escola do campo, que não necessariamente está localizada geograficamente em área rural, conforme artigo 1º § 1º, inciso II:

[...] II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Prevê ainda a necessidade de educação continuada aos profissionais e garantia de infraestrutura mínima necessária para concretizar a educação do campo:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

E estabelece os princípios da educação do campo, que são:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização

escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Todavia, não se pode perder de vista as limitações que políticas públicas como o Pronera e a própria legislação que reconhece o direito à educação possuem dentro da sociedade capitalista, que garante em nível legislativo grandes avanços que muitas vezes não correspondem à prática, conforme explica Roseli Caldart: “outro elemento diz respeito a uma característica da sociedade brasileira que prima por discursos e documentos avançados, no plano do ideário republicano e de uma democracia liberal, ainda que na prática os desminta a todo momento [...]” (2009, p. 50).

Mas, tais as limitações não retiram a importância nem as conquistas ocorridas a partir de políticas públicas como o Pronera, que reivindicam a educação pública, de qualidade, para todos e podem ser início de políticas que deixem de ser especificamente de determinados governos, para se tornarem políticas de Estado (MAIA, 2017).

Pronacampo

O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 institui a previsão de uma política de educação do campo, destinada à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo, conforme metas do Plano Nacional de Educação e disposições do próprio Decreto (BRASIL, 2010).

Posteriormente, em 2013, a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro, do Ministério da Educação instituiu especificamente o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013).

Assim, o PRONACAMPO foi criado para dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino municipal, estadual e do Distrito Federal, para concretizar o direito à educação no campo, por meio de ações para melhoria da infraestrutura das redes de ensino, material didático próprio e formação inicial e continuada dos professores.

A portaria reitera a definição de população do campo do Decreto de 2010, bem como os princípios da educação do campo e quilombola.

Estabelece os eixos do PRONACAMPO: “[...] I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica” (BRASIL, 2013, artigo 4º).

Aqui, nos interessa chamar a atenção especialmente para os eixos de Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Infraestrutura Física e Tecnológica.

O eixo de Gestão e Práticas Pedagógicas prevê ações para disponibilizar “[...] materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE” (BRASIL, 2013, artigo 5º).

Prevê ainda “fomento à oferta da educação integral [...]” e apoio para as escolas com turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra (BRASIL, 2013). Sobre as escolas multisseriadas e a Escola da Terra, trataremos a seguir.

Quanto ao eixo de Formação de Professores prevê, no artigo 6º, que a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será:

[...] desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (BRASIL 2013).

E, quanto à Infraestrutura Física e Tecnológica há também um importante compromisso, já que se há falta de infraestrutura em grande parte das escolas do país e essa situação é piorada nas escolas do campo. Assim quanto ao eixo de infraestrutura física e tecnológica inclui, no artigo 8º:

I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Junqueira e Bezerra (2015) ao analisarem de forma crítica o Pronacampo apontam que o programa “[...] responde aos interesses formais e conceituais dos movimentos sociais, na utilização de terminologias e no atendimento as suas reivindicações históricas. Mas, atende, sobretudo, aos interesses patronais [...]”. Assim, como toda política pública decorrente do Estado capitalista, os interesses são conflitantes e há necessidade constante de sua defesa e sua concretização com a finalidade de efetivar o direito à educação pública, rumo a um projeto maior, de educação da população do campo e toda a classe trabalhadora.

Escolas Multisseriadas

A multisseriação ou reunião de estudantes de séries diferentes, da educação fundamental ou da educação infantil e até de jovens e adultos em uma mesma sala é uma realidade do sistema escolar brasileiro, especialmente na educação no campo.

Não há legislação federal específica que regule os critérios para distribuição de estudantes, número de professores e limite de séries na mesma sala de aula. No caso da educação no campo, a Resolução CNE/CEB 2/2008 prevê a possibilidade multisseriação a fim de garantir que os estudantes tenham acesso à escola nas próprias comunidades em que residem, evitando o deslocamento e o fechamento de escolas.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a

melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (BRASIL, 2008).

Para garantir o padrão de qualidade definido em âmbito nacional é necessária a formação pedagógica inicial e continuada dos professores, bem como instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, art. 10, § 2º).

Um dos critérios estabelecidos na Resolução, para garantir a qualidade é a vedação da reunião de estudantes da educação infantil e fundamental na mesma sala:

Art. 3º A educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º [..]

§ Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

A necessidade da formação pedagógica para os professores que atuarão na educação no campo ocorre porque nos cursos regulares não há preparação para o trabalho em classes multisseriadas, e ainda está em desenvolvimento a pesquisa acadêmica sobre o assunto, a fim de contribuir com respostas adequadas a este trabalho pedagógico.

É um grande desafio para os educadores que atuam nas escolas multisseriadas porque não está previamente estabelecido como será a organização do espaço e tempo escolar, se haverá divisão das salas por “séries” ou se haverá divisão do tempo. E ainda, qual o limite de estudantes por sala e qual o limite de séries atendidas, dentro do ensino fundamental, por exemplo.

E, são escolas unidocentes, ou seja, o professor atuará sozinho em todas as séries que atender.

Na última experiência de formação de professores da Escola da Terra, em projeto realizado em convênio com a UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2018, os relatos foram no sentido de que o agrupamento de 1º e 2ª séries do ensino fundamental seriam possíveis, assim como 3º ao 5º anos, desde que em número limitado de alunos e que era mais produtivo e apresentava melhores respostas

trabalhar por temas com diferentes graus de dificuldade considerando a idade e a série dos estudantes.

D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 313) apontam que há muito preconceito quanto às escolas multisseriadas:

[...] há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. Isso porque toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares, o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem.

A visão negativa a respeito das escolas multisseriadas também são apontadas por Nunes e Bezerra (2018, p. 410/411):

Por ser uma escola que trabalha com predomínio de um único professor em várias séries e níveis de ensino no mesmo espaço, ela é tratada como um mal necessário, causando tensões entre os educadores, pesquisadores e movimentos sociais por vinculá-la ao atraso e má qualidade do ensino. Por outro lado, deve-se considerar que estas escolas estão se reinventando através de pesquisas e produções teóricas que contribuem para reverter este quadro perverso que, por sua vez, a torna negativa na visão dos que nela trabalham e estudam.

E, o preconceito e desconhecimento a respeito da educação no campo e das escolas multisseriadas faz com que muitas comunidades rurais ou do campo não as defendam, contribuindo para uma cultura de fechamento de escolas e de transporte dos estudantes para a cidade, ou outro local mais distante na zona rural. E, o fechamento de escolas é um prejuízo não só para os estudantes do ensino infantil e fundamental, mas também para a comunidade, que perde o local que muitas vezes era a única presença do Poder Público naquela comunidade ou bairro.

Hage (2014) explica que as escolas multisseriadas, normalmente, se constituem:

[...] na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

Assim, o grande desafio aos educadores, gestores e movimentos sociais que defendem a educação no campo e que ela ocorra no próprio local em que as famílias dos estudantes residem, é como assegurar a qualidade da educação em escolas unidocentes e com salas multisseriadas.

E, antes que se critique a qualidade das escolas multisseriadas, que implicaria no fechamento dessas escolas, é importante ressaltar que elas somente sobrevivem porque **atendem crianças em salas multisseriadas com um único professor**. Assim, é preciso refletir sobre possibilidades de concretizar o direito das crianças à educação, ou seja, ao direito de ter acesso conhecimento historicamente produzido pela humanidade nas condições possíveis, ou seja, na sala multisseriada, pelo menos até que se atinja a possibilidade de garantirmos escolas públicas para todos, ainda que seja uma única criança.

Primeiro, é importante que se cumpra a legislação quanto à infraestrutura das escolas e qualificação dos docentes e suas condições de trabalho. E, também que as secretarias de educação deem apoio e façam acompanhamento de tais escolas, que geograficamente estão distantes e isoladas das demais escolas da rede.

Assim, a melhora da qualidade das escolas multisseriadas não é torna-las seriadas da mesma forma que ocorre com as escolas urbanas. Hage aponta que é o “modelo seriado urbano de ensino” que impede a melhora de qualidade nas escolas/classes multisseriadas:

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do **modelo seriado urbano de ensino** nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação (HAGE, 2014, p. 1175).

Ainda que se admita que as escolas multisseriadas possam ser superadas, quando for possível assegurar educação pública de qualidade até nos locais mais longínquos em que viva uma criança, é certo que há necessidade de se cumprir o que já está garantido legalmente para assegurar condições de qualidade e preparar os educadores, sistemas de ensino e a própria comunidade para que tais escolas possam ter capacidade de assegurar o direito à escolarização de crianças que vivem no campo.

Escola Da Terra

O Programa Escola da Terra nasce como uma reformulação do Programa Escola Ativa. No ano de 1997, O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil por meio de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais, com dois focos: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas.

Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século XX. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural.

O programa foi avaliado, no período de 1996 a 2004 e as críticas que sofreu ocorreram porque suas referências de base econômica eram neoliberais, sua referência teórica era o construtivismo e por não alterar os índices de qualidade de educação básica no campo, mostrando-se ineficiente (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012).

Em 2007 encerrou-se o convênio com o Banco Mundial e o MEC assumiu o programa e desde 2008 o programa expandiu-se para todo Brasil, recebeu financiamento direto do MEC e os livros foram revisados, mudados e reeditados. As Universidades Federais passaram a participar nos estados brasileiros junto com as Secretarias de Educação e em 2009 o programa atinge cerca de 3.100 municípios (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012).

O Programa Escola Ativa foi finalizado e foi substituído pelo Programa **Escola da Terra** que tem como objetivo promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

O Programa **Escola da Terra** está inserido no Eixo I do Pronacampo, com a finalidade, como já dito, de formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento, equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilização de conjunto de materiais pedagógicos específicos para promoção da qualidade do ensino nas escolas do campo.

O endereço eletrônico do Ministério da Educação descreve a ação do programa Escola da Terra:

Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MEC, s.d.).

A formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas no campo será realizada por meio de convênio das Secretarias da Educação responsáveis pelas escolas e as universidades públicas federais e será realizada por meio da pedagogia da alternância.

No biênio 2017-2018 a Universidade Federal de São Carlos em convênio com as Secretarias Municipais de educação, no Estado de São Paulo, e ofereceu a formação de professores por meio do Programa Escola da Terra para municípios na região do Vale do Ribeira, Litoral Norte e região de São Carlos. Os polos foram na cidade de São Carlos, Eldorado e Cunha. Esta foi a primeira realização do Programa Escola da Terra no Estado de São Paulo.

Conforme explicam Taffarel e Santos Junior, “o desafio colocado a este programa é a sua coerência com a especificidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, no sentido de alterar o trabalho pedagógico nas/das classes multisseriadas” (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2016, p. 436).

Para Taffarel e Santos Junior (2016) assim como para Nunes e Bezerra (ano) a formação dos educadores que atuam em escolas do campo e quilombolas, multisseriadas, deve ter base teórica crítica a fim de elevar o patamar cultural dos professores e estudantes e propõem a pedagogia histórico-crítica como a prática pedagógica mais adequada para a formação integral do ser humano. E, para tanto, propõem como base teórica pedagógica a pedagogia histórico-crítica.

Educação como direito público subjetivo – possibilidade de exigência do direito

A educação pública, gratuita e de qualidade, por ser um direito assegurado na Constituição Federal, demais legislações e documentos normativos vigentes no país, pode e deve ser exigida. Ou seja, é possível exigir que se cumpra o que está legalmente assegurado, como por exemplo, quando há ausência de vagas disponíveis às crianças e adolescentes em idade escolar, ou ausência de escola mais próxima, de transporte, de infraestrutura adequada, material escolar, merenda e demais garantias asseguradas pela legislação nacional.

Claro que a exigência do direito não é uma panaceia que solucionará todos os problemas de ineficiência do Poder Público, ou ainda, das desigualdades estruturais próprias da sociedade capitalista, mas, é certo que é um caminho que pode solucionar pequenos problemas ou evitar supressões injustificadas de direitos básicos. Se a exigência não é a única solução, a omissão e o desconhecimento também não contribuirão para a concretização do direito à educação.

E, essa possibilidade de exigir que o direito à educação seja cumprido está prevista tanto na Constituição Federal, no artigo 208, § 1º, como também na LDB, artigo 5º, já que ambas preveem que o direito à educação é **direito público subjetivo**.

Já apontamos em trabalho anterior que o direito à educação pode ser efetivado por meio da justiciabilidade (acesso à Justiça) e vinculação orçamentária (MAIA, 2011) e, em trabalho mais recente, abordamos as vias judicial, administrativa e política como formas de efetivação do direito à educação (TAGLIAVINI; TAGLIAVINI; MAIA, 2015)

Via administrativa

Todo cidadão tem direito de petição perante os poderes públicos para defesa de seus direitos, assegurado no artigo 5º, XXXIV, “a”² da Constituição Federal. Direito de petição significa que qualquer pessoa pode, ao ter um direito violado, efetuar requerimento escrito, para exigir esse direito perante os órgãos da administração pública. No caso de violação por ação ou omissão dos poderes públicos, o requerimento

² São a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas: a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder.

será direcionado às diretorias ou coordenarias de ensino, secretaria municipal ou diretoria estadual de educação, e ainda ao Ministério da Educação, dependendo do órgão responsável pela etapa de ensino em que se tenha o direito violado. E os órgãos do poder público têm obrigação constitucional de responder ao requerimento.

Pode parecer simples fazer um pedido escrito, mas formalizar o pedido pode trazer resultados que solicitações verbais ou conversas informais não solucionam.

Em experiência no Programa Escola da Terra, oferecido em Convênio com a UFSCar, biênio 2017-2018, havia uma escola sem água potável há vários meses e que não era atendida em suas solicitações, ao ter conhecimento da possibilidade de requerimento escrito a professora o fez e, em uma semana após o protocolo do requerimento o problema estava resolvido, evidenciando que o conhecimento da legislação pode auxiliar na defesa das escolas do campo.

Via política

A exigência do direito à educação pela via política ocorre por meio da pressão e controle que a sociedade pode exercer sobre os poderes públicos responsáveis pela efetivação desse direito.

A pressão popular pode ocorrer por meio da cobrança direta dos representantes eleitos, seja em âmbito municipal, estadual ou federal e também por meio de manifestações públicas, como passeatas, movimentos populares, e toda forma de organização social, seja em sindicatos, associações ou movimentos sociais.

A participação da população/sociedade civil nos Conselhos de Educação também é uma importante forma de efetivar o direito à educação de forma política. Os Conselhos atuam para cumprir a previsão constitucional de gestão democrática do ensino público (artigo 206, VI, da CF e artigo 3º, VIII, da LDB) e agem como uma espécie de “órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” (CURY, 2006, p. 41).

É possível a participação da sociedade, como forma de democracia direta, no **Conselho Nacional de Educação** (Lei 9.131/95), **Conselho Estadual de Educação** (artigo 242 da Constituição do Estado de São Paulo e Lei 10.403/71), **Conselhos Municipais de Educação** (legislação a ser criada em cada município).

Via Judicial – Acesso à Justiça

Todas as etapas de ensino e princípios do direito à educação (artigo 206 e 208 da Constituição Federal de 1988) constituem direito público subjetivo e podem ser exigidos judicialmente, tanto de forma individual, como de forma coletiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê a proteção individual e coletiva, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental por meio de ação judicial sumária e gratuita, nos termos do artigo 5º e § 3º:

Art. 5.º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (redação dada pela Lei n.12.796 de 04/04/2013)

[...]

§ 3.º Qualquer das partes mencionadas no ‘caput’ deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2.º do artigo 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

As ações para defesa de interesses individuais podem ser feitas por defensores públicos ou advogados, e em se tratando de direito à educação de crianças e adolescentes, também pelo Ministério Público Estadual (artigo 201, V, da Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente).

A defesa do direito à educação também pode ser feita de forma coletiva (grupos determinados ou indeterminados de pessoas), por meio de associações que tenham por objeto a defesa do direito à educação, sindicatos, entidades de classe ou por meio do Ministério Público.

No caso da tutela dos interesses individuais, o resultado da ação servirá apenas ao titular, o que torna esse tipo de proteção muitas vezes insuficiente. O mais adequado para a tutela do direito à educação é a tutela coletiva, especialmente porque, em geral, a violação do direito social à educação normalmente atinge um grupo determinado de pessoas ou, ainda, toda a coletividade.

Especialmente nos casos de fechamento de escolas do campo, há uma necessária participação do Ministério Público Estadual, o que

ocorre em vários estados brasileiros³, propondo medidas para evitar o fechamento de escolas do campo e quilombolas e garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade à população do campo.

Considerações Finais

Assegurar o direito à educação à população do campo, ou ainda, assegurar que toda a população tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, é imprescindível para que todos possam exercer outros direitos e ter condições de vida com dignidade.

Os direitos dependem, para sua concretização, que grupos ou indivíduos os exijam e, o primeiro passo para que possam ser exigidos, é que se tenha conhecimento de sua existência e amplitude, sob pena de o direito ser somente uma previsão abstrata.

A educação no campo é um direito que está em construção, sendo alvo de disputas e pode-se afirmar que ainda está a ser conquistado pela classe trabalhadora do campo, que historicamente esteve em condição de maior vulnerabilidade social que a população das cidades.

E, se existiram avanços, e reconhece-se que sim, ainda há muito a ser concretizado e garantido, razão pela qual é necessário que os educadores e educandos possam exercer sua cidadania e fazer cumprir o que já está legislado, bem como seguir lutando pela educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

³ Por exemplo:

Ministério Público do Rio de Janeiro: Ministério Público evita o fechamento de escolas rurais no Rio de Janeiro. 24-03-2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/24/ministerio-publico-evita-o-fechamento-de-escolas-rurais-no-rio-de-janeiro.htm>

Ministério Público do Paraná: MP-PR atua para garantir estrutura de ensino em áreas rurais. 02-02-2015. Disponível em: <http://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=5111>

Ministério Público do Pará: MPPA e MPF querem garantir qualidade da educação do campo. 30-10-2019. Disponível em <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-quer-garantir-qualidade-da-educacao-do-campo.htm>

Ministério Público do Ceará: MPCE requer liminar contra fechamento de duas escolas rurais de Ubajara. 10-01-2020. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2020/01/10/mpce-requer-liminar-contra-fechamento-de-duas-escolas-rurais-de-ubajara/>

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 12-10-2016.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 10-08-2020.

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10-08-2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 01/2006 – Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192

Acesso em 10-08-2020

BRASIL. Lei n. 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1

Acesso em 10-08-2020

BEZERRA NETO, Luiz. SANTOS, Flávio Reis. Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO, Jaqueline Daniela. SANTOS NETO, José Leite. BEZERRA, Maria Cristina do Santos. Pedagogia Histórico-Crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. Revista brasileira de política e administração da educação. vol. 22, n. 1, p. 41-47, jan/jun de 2006, p. 41-67. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721>> Acesso em 04/07/2013.

D'AGOSTINI, Adriana. TAFFAREL, Celi Zulke SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salette et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª edição. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FELIX, Nelson Marques. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida, RODRIGUES, Sônia da Silva (Org). PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública. São Paulo: Compacta, 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Transgressão Do Paradigma Da (Multi)Serição Como Referência Para A Construção Da Escola Pública Do Campo. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

MAIA, Maria Cláudia. A proteção constitucional do direito à educação: os instrumentos jurídicos para sua efetivação. São Paulo: Porto de Ideias, 2011.

MAIA, Maria Cláudia. Proneza: Política Pública Para Efetivação Do Direito À Educação Superior Da População Do Campo. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 2, p. 185-194, ago. 2017. ISSN: 2175-560. DOI : <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i2.20647>

MEC – Ministério da Educação. SECAD – Secretaria de Educação Continuada. Escola da Terra. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>

Acesso em 10-08-2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo In: MOLINA, Mônica Castagna (Org) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

NUNES, Klívia de Cássia Silva.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 28, n.58/ p. 408-425/ MAIO-AGOSTO. 2018. ISSN 1981-8106*

JUNQUEIRA, Victor Hugo. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A Quem Interessa A Educação Dos Trabalhadores Do Campo? Uma Análise Do Pronacampo. *Revista Exitus. Santarém-PA, Vol. 5, n. 2, Jul/Dez 2015. p 83-100. ISSN - 2237-9460*

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke.; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015*

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. *Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016*

TAGLIAVINI, João Virgílio.; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga; MAIA, Maria Cláudia. Educação básica obrigatória: a luta pela efetivação dos direitos já garantidos. In: CONTI, Celso Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida. *Política nacional de formação de gestores de educação: parceria entre o governo federal e a UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2015.*

Educação no Campo e relações étnico-raciais

Manoel Nelito Matheus Nascimento¹

Introdução

Este módulo “Educação no Campo e Relações Étnico-raciais” tem o objetivo de oferecer aos alunos a possibilidade de discutir a questão racial na sociedade brasileira e sua relação com os processos educativos, por meio de estudos sobre a história da população negra no Brasil; as relações raciais no ambiente escolar; de acesso ao conhecimento sobre as propostas de educação das relações étnico-raciais de acordo com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; pela promoção de discussão sobre as políticas de ações afirmativas na educação.

O caderno está organizado com os seguintes temas da disciplina:

Uma introdução com a contextualização da questão racial no Brasil e alguns conceitos sobre relações étnico-raciais; a primeira unidade faz uma breve apresentação da História da População Negra no Brasil; e, na segunda unidade aborda-se a questão racial e as desigualdades raciais na educação brasileira e as ações afirmativas como políticas paliativas.

Contextualizando a questão racial no Brasil

Durante o longo período de quase quatro séculos de escravidão no Brasil, o negro foi tratado como “coisa”, como mercadoria, considerado “não humano”. Quando os negros se tornaram livres no final do século XIX, passaram a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos, numa suposta situação de “igualdade de direito”.

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (São Carlos). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo/GEPEC/UFSCar e Grupo de Estudos e Pesquisa “Trabalho, Política e Educação Escolar”/UFSCar.

No novo contexto do pós-abolição, o racismo, o preconceito e a discriminação raciais tornaram-se armas da competição, estabelecendo a desigualdade “de fato”, discriminando o negro como se fosse “cidadão de segunda categoria”.

Apesar da sociedade brasileira ter mudado desde a abolição da escravidão, ainda, há uma matriz para os problemas enfrentado pelos negros no Brasil, que é gerada nas **relações sociais capitalistas**.

Escravidão e capitalismo não se confundem, mas se relacionam: o capitalismo criou e depois destruiu a escravidão. O trabalho escravo foi a base sobre a qual o capitalismo pôde se desenvolver, funcionar e expandir em sua fase mercantil, caracterizada pela produção de mercadorias nas colônias e sua comercialização entre as metrópoles europeias. (VALENTE, 1987, p. 12)

A questão racial faz parte do conflito de classes ou pode se confundir com ele. No Brasil, a questão racial não pode ser compreendida se tirada do contexto marcado pelo conflito de classes. A questão do preconceito que envolve negros e brancos não é só um problema de “raça” ou “cor”, é também um problema de classe.

Assim, mesmo com as mudanças nas relações de trabalho e sociais ao longo do século XX, os negros continuaram e continuam a ser ideologicamente definidos como “inferiores” e de fato discriminados como **“cidadãos de segunda categoria”**.

No Brasil há o chamado “mito da democracia racial” que impede que muitos negros se identifiquem propriamente como pessoas negras, que é eficaz por negar a existência de conflitos entre negros e brancos.

A sutileza das manifestações de preconceito e de discriminação raciais torna quase sempre invisível a violência exercida sobre a população negra no Brasil, de tal forma que: **A existência do racismo é real, mas, no imaginário há a negativa de que ele exista.**

Atualmente, a população negra representa pouco mais da metade da população brasileira, no entanto, ainda ocupa uma posição inferior na hierarquia social.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, produzida pelo IBGE, revela que a composição racial do Brasil em 2018 era: de 55,8% composta pela população negra (preta 9,3% mais parda 46,5%), de 43,1% de População branca e a População amarela com 1,1%. (IBGE, 2018)

As estatísticas socioeconômicas mostram os índices alarmantes das desigualdades existentes entre os grupos raciais. São indicadores socioeconômicos que revelam as imensas desigualdades e discriminações que persistem entre grupos raciais, como resultados das desvantagens e exclusões oriundas do regime escravista que dominou por quase quatro séculos a nossa história. São desvantagens e exclusões transmitidas através das gerações pela manutenção de comportamentos preconceituosos e de discriminações racistas, ainda presentes em nossa sociedade.

Os preconceitos e a discriminação racial ainda não foram eliminados, pois os alunos pobres brancos e negros ainda não são iguais. Enquanto os alunos pobres brancos são discriminados uma vez pela condição socioeconômica; os alunos pobres negros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica.

Nesse contexto, as políticas consideradas universais não têm produzido as mudanças substanciais na sociedade brasileira esperadas pela população negra.

As políticas para a população negra

Diante das persistentes desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira, nas últimas décadas, o Estado brasileiro passou a adotar políticas públicas específicas, as chamadas “políticas de ação afirmativa”, que visam promover reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana e combate ao racismo para a população negra, com destaque para a área da educação.

Porque cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, para garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça. (BRASIL, 2004)

Assim, após a abolição da escravidão, passado um século de omissão do Estado brasileiro em relação à situação da população negra, algumas políticas de interesse da população negra foram implementadas, com destaque para as seguintes:

- **Lei 10.639/2003 - ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira** de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio;

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana publicadas em 2004;**

- **O Estatuto da Igualdade Racial** instituído pela Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

- **A Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012** - Estabelece uma reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para alunos que cursaram todo o ensino médio na escola pública. Desses 50%, 25% destina-se para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e outros 25% para renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário-mínimo. Em cada grupo é reservada aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas a proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local da instituição, segundo o último Censo Demográfico/IBGE.

- **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012) com o objetivo de** orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica e orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades. (BRASIL, 2012).

Alguns conceitos das relações étnico-raciais

Alguns conceitos construídos ao longo da história da sociedade brasileira são indispensáveis no estudo das relações étnico-raciais, por dar condições de entender a situação da população negra.

RAÇA

O conceito de raça é entendido como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros. É utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13)

ETNIA

O conceito de etnia serve para marcar que as relações tensas devidas as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das origens indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13)

PRECONCEITO RACIAL

“O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”. (GOMES, 2005, p. 54)

DISCRIMINAÇÃO

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”. (GOMES, 2005, p. 55)

RACISMO

É um conjunto de práticas de uma determinada raça/etnia que, estando em situação de favorecimento social, coloca outra (s) raça (s) em situação desfavorável, enquanto exaltam, direta ou indiretamente, a sua própria. Essas práticas podem ser conscientes ou não, propositais ou não.

O racismo se manifesta de diversas formas: no plano individual, das relações interpessoais; no plano institucional e no plano estrutural – que é onde se revela de forma ainda mais complexa. Para uma compreensão didática do racismo, Almeida (2019) apresenta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural.

A concepção individualista do racismo é considerada “como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma Irrracionalidade” [...] p. 36

A concepção institucional de racismo “tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”. (ALMEIDA, 2019, p. 37).

A concepção de racismo estrutural demonstra que o racismo transcende o âmbito da ação individual e frisa “a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional”. (ALMEIDA, 2019, p. 46).

IDENTIDADE

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005, p. 41)

IDENTIDADE NEGRA

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003)

História da população negra no Brasil

Objetivo da unidade

Apresentar uma breve abordagem da história dos negros no Brasil, desde a escravização dos africanos, no longo período da colonização portuguesa baseada na exploração da monocultura e no extrativismo, tendo o escravo africano como a principal mão-de-obra; os quilombos como reações coletivas de repulsa à escravidão; a abolição inacabada; O surgimento do movimento negro no Brasil.

Escravidão, quilombos e a resistência escrava

A situação atual da população negra brasileira é histórica e decorre do longo período de quase quatro séculos de escravidão, da abolição incompleta que largou o negro à margem da sociedade, da política de embranquecimento, do mito da "democracia racial" que tem encoberto o racismo, o preconceito e a discriminação que estão presente no nosso cotidiano.

No período da escravidão, apesar da autoridade arbitrária e tirânica imposta aos escravos, eles nunca desistiram da luta por liberdade, por mudanças na situação em que viviam e pelo reconhecimento como seres humanos e cidadãos construtores desta nação. A história dos negros no Brasil não significou passividade e apatia, mas, sim, luta, organização e resistência, que ocorreram de várias formas no período escravocrata, no pós-abolição e que continuam até hoje com a atuação do movimento negro.

As reações coletivas foram as que mais se destacaram na repulsa à escravidão, como a história do Quilombo de Palmares, organizado no final do primeiro século da colonização, a Revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838), a

Balaiada (Maranhão, 1838-1841) e nos inúmeros quilombos criados e organizados pelos escravos e ex-escravos.

Quilombos no Brasil

O quilombo foi a estratégia de resistência dos escravos mais representativa, quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica na luta contra a ordem escravocrata. Ele estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo e se constituía numa unidade permanente e mais ou menos estável na proporção em que as forças repressivas agiam menos ou mais ativamente contra ele.

Uma das principais maneiras dos escravos resistirem e reagirem à crueldade da escravidão era fuga para matas distantes de difícil acesso, onde formavam grupos de escravos fugidos e em muitos casos esses grupos formaram os quilombos.

Quilombo é uma palavra de origem banto3 (quimbundo) que, no Brasil, assume o significado de resistência das/dos africanas/os e de suas/seus descendentes escravizadas. Sua existência espalhou-se por todo território brasileiro, do extremo sul ao extremo norte. (SÃO PAULO, 2017, p. 28)

Em 1740, o Conselho Ultramarino de Portugal definiu quilombo como *“toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”*

No final do século XVI, primeiro século da colonização e do regime de escravidão, os negros africanos reagiram às injustiças da escravidão. O quilombo de Palmares foi criado em 1595, quando quarenta escravos fugiram de um engenho de açúcar pernambucano, reunindo-se a cerca de 70 quilômetros do litoral de Pernambuco, na Serra da Barriga, local de densas florestas e difícil acesso. Durante a existência de Palmares por quase um século, muitos líderes assumiram o comando do quilombo, mas foram Ganga-Zumba e Zumbi os principais líderes. Zumbi foi o último dos líderes do Quilombo dos Palmares.

Palmares foi a negação do sistema escravista. Representava outra forma de organização social, política, econômica e cultural. Uma nova forma de sociabilidade e de produção e reprodução da vida, levada à frente por mais de

30 mil pessoas de diferentes grupos étnico-raciais dirigidos por lideranças negras.

Atualmente, quilombo é um conceito que recebe outros sentidos diferentes do aspecto exclusivamente insurrecional apontado pelas autoridades portuguesas. As atuais definições apontam para inúmeras situações onde os agrupamentos quilombolas nem sempre se constituíram de negros fugidos. Além disso há muitas situações de comunidades negras formadas por famílias de escravos alforriados que compraram suas terras ou que as receberam por herança dos seus senhores.

Um exemplo é o *Quilombo Chico Rei* em Minas Gerais, cujas terras foram compradas com o ouro de uma velha mina, permitiu a compra da alforria dos demais. Nessas terras mantiveram um território negro com produção autônoma.

Os grupos que hoje são considerados **remanescentes de comunidades de quilombos** se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

As comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se auto definem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias.

No Estado de São Paulo, as primeiras comunidades foram reconhecidas como remanescentes de quilombos a partir de 1998. Atualmente 36 comunidades já foram reconhecidas, atendendo mais de 1,4 mil famílias, que vivem em 14 Municípios: Eldorado, Iporanga, Jacupiranga, Salto de Pirapora, Ubatuba, Barra do Turvo, Itapeva, Cananeia, Iguape, Capivari, Itatiba, Itaóca, Miracatu e Registro.

Mais informações podem ser obtidas nos sites:

Instituto de Terras do Estado de São Paulo– (ITESP)

http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assistencia_quilombos.aspx

aspx

Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira
<https://www.youtube.com/watch?v=dS7kSj3Vzhl>
Observatório Terras Quilombolas
<http://www.cpis.org.br/>
Site do Incra
<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>
Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira
<http://www.quilombosdoribeira.org.br/vale-do-ribeira>

Abolição da escravidão no Brasil: uma abolição incompleta

Nas duas últimas décadas da escravidão, as fugas se intensificaram com o apoio das entidades abolicionistas, além da ajuda de outros escravos e libertos. Muitos escravos fugiram para as cidades, mas também para os quilombos. Para os escravos as fugas possibilitavam grandes chances de rompimento definitivo com os laços escravistas.

Apesar da abolição definitiva da escravidão no Brasil em 1888 ter sido bastante festejada nas cidades brasileiras, ficou o sentimento de ter sido inconclusa. A abolição não foi acompanhada de reforma agrária e de leis protetoras do trabalhador emancipado e acabou mantendo a população negra liberta numa situação de miséria e longe de poder integrar-se à sociedade brasileira enquanto cidadãos.

A abolição da escravidão não encerrou a tensão “racial” que existia entre senhores e escravos. Com o argumento que os negros não se adaptariam a uma sociedade sem *rei, feitor e senhor*, a elite dominante procurou manter os preconceitos raciais, as práticas autoritárias e as relações de dependência que haviam sustentado por tanto tempo a sociedade escravista.

No pós-abolição, os ex-escravos e seus descendentes foram abandonados na periferia dos centros urbanos, sem qualquer política de inclusão na sociedade, sem atender suas reivindicações, como: acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos da população branca.

Além do abandono nas periferias das cidades, a elite dominante passou a utilizar argumentos baseados nas teorias raciais para não perder sua posição social de classe dominante.

Muitos temiam que o fim da escravidão pudesse despertar nos negros sentimentos de ódio racial e pensamentos de contestação das

desigualdades sociais e promover vinganças. Com argumentos de que os negros não se adaptariam a uma sociedade sem rei, feitor e senhor, foram mantidos os preconceitos raciais, as práticas autoritárias e as relações de dependência que haviam sustentado por tanto tempo a sociedade escravista. Os que defendiam essas ideias apoiavam-se nas teorias raciais como justificativa do posicionamento de classe superior, dominante. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 203).

As teorias raciais surgiram na Europa, no século XIX, como explicação das origens e características de grupos humanos. Elas tinham por base argumentos biológicos, convincentes na época, que relacionavam as características físicas dos indivíduos à capacidade intelectual, com o principal argumento de que havia raças diferentes entre os homens e a “raça branca” seria superior à “raça negra”, ou seja, os brancos eram biologicamente mais inclinados à civilização do que os negros.

A ideia de raça teve grande repercussão no Brasil nos últimos anos da escravidão e na Primeira República (1889-1930), quando a elite brasileira procurou manter uma sociedade onde brancos e negros continuariam sendo não só diferentes, mas desiguais.

O alto índice de miscigenação no Brasil tornou um tema polêmico, porque de acordo com as teorias raciais, a “mistura racial” criava um tipo biológico e social degenerado e incapaz mentalmente. No entanto, alguns consideravam a miscigenação como um elemento positivo, que podia garantir a civilização no Brasil. Por meio da miscigenação, o país poderia se tornar predominantemente branco, num processo de branqueamento da população brasileira. “Desse modo a “raça branca”, considerada mais evoluída, corrigiria as marcas deixadas na população brasileira por aquelas tidas como “raças inferiores”, negros e índios.” (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 206).

Dai surge o projeto de embranquecimento da população brasileira, no qual o programa de imigração de trabalhadores europeus incentivados e financiados pelo Estado brasileiro. “Aos imigrantes brancos caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles, remediando, na lógica da época, os danos de séculos de escravidão de africanos.” (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. 206).

A guerra de Canudos, entre novembro de 1896 e outubro de 1897, foi o momento mais crítico dessa saga brasileira.

A Revolta da Vacina (1902): Uma rebelião contra o racismo e o tratamento desumano dos governos

No ano de 1910 ocorreu a “revolta da Chibata” como mais um movimento de resistência na história dos negros, quando o marinheiro João Cândido liderou mais de dois mil marujos contra os castigos corporais na Marinha do Brasil. Depois de cinco dias, os revoltosos conseguiram pôr fim ao “[...] uso da chibata como norma de punição disciplinar na marinha de guerra do Brasil”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.108).

Os negros tiveram um longo e árduo processo de luta e construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais nos anos pós-abolição. Diante das grandes dificuldades de participação na sociedade o povo negro se organizou e desenvolveu formas de atuação por meio das associações sociais e recreativas e na criação de uma imprensa própria. Neste contexto, nasceu o Movimento Negro brasileiro, como herdeiro e continuador das lutas travadas pelos negros desde os primórdios da formação do Brasil.

Após a abolição da escravidão, o processo de luta e resistência negra ganhou outros contornos. Durante um bom tempo o Brasil ainda viveu o ranço escravagista e a relação entre os antigos senhores e os ex-escravizados continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. A nova situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 107).

Por longas décadas, entre a última do século XIX e as três iniciais do XX, a população negra viveu às margens da sociedade, buscando organizar-se na luta por espaço e representatividade na sociedade brasileira.

Neste período, parte da população negra organizou-se em associações sociais e recreativas, onde os ativistas desenvolviam ações de combate à discriminação racial e formulavam suas propostas de inclusão social da população negra. Eram associações que buscavam organizar a comunidade negra para o enfrentamento das questões que os novos tempos impunham. Foi no mundo do trabalho que esse tipo de organização e cooperação surgiu com mais força, com a proposta de constituição de uma identidade operária e negra que rompesse com a permanência de práticas escravistas nas relações de trabalho após a Abolição.

Algumas sociedades negras foram criadas para o enfrentamento de situações específicas de discriminação. Outras associações negras surgiram para atender às necessidades de recreação e lazer, porque os negros frequentemente eram barrados nos clubes sociais controlados por brancos racistas.

Alguns clubes de futebol de negros também surgiram no início do século XX, uma vez que os jogadores negros e pardos não eram admitidos nos times de elite.

Imprensa Negra

As atividades desenvolvidas nas associações sociais e recreativas afro-brasileiras deram origem à Imprensa Negra como porta-voz e promotora de discussões sobre temas de interesse da comunidade negra, denunciando o racismo que produzia a discriminação racial, bem como a promoção de ações para superar a exclusão do negro do mercado de trabalho, do sistema de ensino, da atividade política e da sociedade civil.

A principal bandeira defendida na Imprensa Negra era a necessidade de uma segunda abolição que promovesse a liberdade de um povo, que ainda era identificado com a condição escrava. A abolição de 1888 “propiciara apenas a vegetação de um povo em estado de miséria e privação absolutas. A maior parte da população afro-brasileira continuava analfabeta e sem recursos de saúde, emprego ou moradia”. (NASCIMENTO, 2008, p. 96).



A imprensa negra refletia as discussões e preocupações da comunidade negra, denunciando o “preconceito”, o racismo e à discriminação racial. Promovia ações para superar a exclusão do negro do mercado de trabalho, do sistema de ensino, da atividade política e da sociedade civil.

Era um tema recorrente na imprensa negra a necessidade de uma segunda abolição, que promovesse a liberdade de um povo, que vivia vegetando em estado de miséria e privação absolutas.

A resistência organizada no movimento negro

No início da década de 1930, passadas quatro longas décadas da abolição, a população negra iniciou a organização da resistência e da luta no Movimento Negro. Com a experiência com as associações sociais e recreativas e a imprensa negra, os negros paulistas criaram no dia 16 de setembro de 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB).



A Frente Negra se tornou um movimento de massas, protestando contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada e também do comércio. Protestava contra a exclusão do negro do emprego e do sistema de ensino, bem como sua segregação em cinemas, teatro, barbearias, hotéis, restaurantes, Para as lideranças da FNB, caberia ao próprio negro cuidar de sua integração na sociedade, adequando-se às exigências do mundo moderno. Defendiam o abandono de práticas culturais de matriz africana e recomendavam o negro vestir-se de acordo com os padrões vigentes e evitar qualquer tipo de problema com a polícia.

Consideravam que os negros estavam excluídos dos postos de trabalho bem remunerados devido a relutância em abandonar costumes e comportamentos herdados da África e do tempo da escravidão.

A FNB tornou-se um movimento de repercussão nacional, tendo sede nos principais Estados do país. Teve uma atuação destacada na luta contra a discriminação racial, tendo sido, por exemplo, responsável pela inclusão de negros na Força Pública de São Paulo.

Em 1936, a FNB tornou-se partido político, mas teve vida curta. Em 1937, a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas tornou ilegais todos os partidos políticos – inclusive a Frente Negra – e foram dissolvidos.

Teatro Experimental do Negro – TEN (1944)

O TEN surgiu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros, além de promover as tradições culturais negras, quase sempre relegadas ao ridículo na sociedade brasileira.

Fundado no Rio de Janeiro pelo dramaturgo, artista plástico, poeta, escritor e militante político Abdias do Nascimento, uma das personalidades mais importantes do movimento negro brasileiro e internacional.

Abdias do Nascimento² já havia participado da história do movimento negro como um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (1931).

O TEN além de formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros ampliou-se para outras áreas de atuação.

Jornal Quilombo;
Curso de alfabetização, de corte e costura;
Instituto Nacional do Negro,
Museu do Negro;
I Congresso do Negro Brasileiro em 1950;
Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe;
Concurso de artes plásticas;
Defesa dos direitos civis dos negros;
Teatro Experimental do Negro – TEN

² Nasceu em Franca, SP, em 1914 e faleceu em 2011



Recorte de jornal disponível em: <http://www.acervoaugustoboal.com.br/>

O jornal Quilombo representou um avanço do movimento negro por exaltar a beleza e a inventividade das manifestações culturais negras e, ao mesmo tempo, reclamar a promoção social dos negros através da educação.

O mito da democracia racial brasileira

Desde o início do século XX, alguns políticos e intelectuais negros e brancos viam a singularidade do Brasil como um país mestiço, formado a partir de tradições herdadas de africanos, europeus e índios.

A defesa da existência de uma “democracia racial” no Brasil, entrelaçada com a valorização da mestiçagem, ganhou força ao longo das décadas de 1930 e 40, no processo de construção de uma identidade nacional. A ideia da existência de uma democracia racial no Brasil foi reforçada pela publicação em 1933, do primeiro livro de Gilberto Freyre “Casa-Grande & Senzala”, que expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia da democracia racial.

O discurso da ideologia racial (da democracia racial) enfatizava que as oportunidades eram dadas igualmente para negros e brancos. Os negros não aproveitavam porque eram incompetentes, incapazes e inferiores.

O mito da democracia racial reforçou o "complexo de superioridade" no branco e o "complexo de inferioridade" no negro, além de fazer o negro sentir-se responsável pelos seus próprios infortúnios.

A denúncia do “mito da democracia racial”

Nos anos de 1951/52, a UNESCO patrocinou estudos sobre as relações raciais no Brasil, com o objetivo de descobrir o segredo da reputada harmonia racial do Brasil num mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio.

Os trabalhos de Roger Bastide e Florestan Fernandes concluíram que após a escravidão, os negros foram marginalizados, com uma carga de preconceito e discriminação que dificultou o acesso a diversos âmbitos da sociedade. Afirmam que junto com o preconceito de cor, o negro sofre a discriminação econômica e social.

Lei Afonso Arinos (1951)

Em 1950, a bailarina Katherine Dunham (1909-2006) foi impedida de se hospedar no Hotel Esplanada (São Paulo) por ser negra. Ao denunciar que havia sido vítima de preconceito racial, a bailarina questionou a democracia racial brasileira.

A repercussão desse episódio, inclusive fora do país, trouxe constrangimento para governantes e a elite nacionais. Pressionados pelos militantes negros e dispostos a reafirmar que não se admitia discriminação racial no Brasil, o Congresso Brasileiro aprovou, em 1951, um projeto de lei de autoria do deputado Afonso Arinos definindo como crime de contravenção a restrição do acesso de alguém a serviços, educação e empregos públicos por causa da cor da pele.

O movimento negro no Brasil contemporâneo

As décadas de 1960 e 1970 foram momentos de grandes transformações culturais, políticas e comportamentais em várias partes do mundo, com os movimentos estudantis e feministas na Europa, da luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis e o fim do apartheid, das guerras de independência de países africanos, da guerra do Vietnã, dos movimentos guerrilheiros na América Latina.

No Brasil, a ditadura militar fechou o Congresso Nacional, cassou os direitos políticos de parlamentares, dissolveu os partidos políticos, proibiu organizações operárias, camponesas e estudantis, prendeu, torturou e eliminou militantes de esquerda. A repressão da ditadura militar também chegaria aos negros e seus aliados, com o não reconhecimento de suas reivindicações e o impedimento de atuação dos grupos do movimento negro, assim como outros grupos dos movimentos sociais.

No regime militar, a ideologia da democracia racial foi amplamente utilizada para evitar o crescimento do Movimento Negro por considerar uma ameaça à segurança nacional. A mera menção de raça ou racismo resultava em sanções sociais. Qualquer um que mencionasse a questão seria rotulado de racista. Em decorrência da repressão, algumas organizações negras tiveram que se transformar em entidades culturais e de lazer.

O Novo Protesto Negro (1978)

A fase atual do movimento negro iniciou em 7 de julho de 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) com o objetivo de combater a ideologia disseminada pelo regime militar de que o país vivia numa democracia racial. Atuou também junto aos grupos e partidos de esquerda, mostrando a importância e a especificidade da questão racial na sociedade brasileira, que há uma relação entre raça e classe social.

Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial. (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 128)

O MNU transformou o dia 20 de novembro, data da morte do guerreiro Zumbi, no “Dia da Consciência Negra”, em homenagem a um dos principais comandantes do Quilombo dos Palmares, tornando-se um marco da luta da população negra brasileira.



Ato público de criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo.
Imagem: Reprodução

O MNU contribuiu para uma maior organização da militância e convencimento dos grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira.

Nas décadas de 1970 e 1980, surgiram outras organizações representantes dos negros.

Movimento Negro na redemocratização

A ação do movimento negro na década de 1980 obteve importante resposta do Estado sobre a questão racial. Em 1984, foi criado o “Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo”, se constituindo num marco histórico para a população negra.

Após 96 anos do fim do escravismo, o Estado reconhecia que havia discriminação racial na sociedade e que cabia por parte do setor público uma ação retificadora.

A Constituição Federal de 1988

O Movimento Negro participou ativamente e foi ator importante na elaboração da nova Constituição Federal brasileira.

Nos dias 26 e 27 de agosto de 1986 foi realizada em Brasília-DF a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, quando o Movimento Negro produziu uma lista extensa de reivindicações, que foi encaminhada aos constituintes.

A Constituição Brasileira de 1988 diz: *“a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.”* (Constituição da República Federativa do Brasil. 2006, Cap I, Art 5º, Termo XLII.)

Em 1989 foi promulgada a Lei 7.716, conhecida como a “Lei Caó” ou a “Lei Antiracismo”, proposta pelo Deputado negro Carlos Alberto de Oliveira ou Caó.

Esta lei define as práticas de crime de racismo no Brasil, das quais os negros são as maiores vítimas.

O Centenário da Abolição (1988)

A mobilização do movimento negro no centenário da abolição foi marcada pela intensificação do debate sobre identidade racial e pelo protesto contra a marginalização dos negros na sociedade brasileira. A data 13 de Maio foi incorporada ao calendário das discussões sobre o antiracismo no Brasil, como o *Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo* e o 20 de Novembro, data da morte de Zumbi de Palmares, ficou instituído como Dia Nacional da Consciência Negra.

Marcha Zumbi dos Palmares (1995)

No dia 20 de novembro de 1995 foi realizada em Brasília-DF a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” com a participação de cerca de 30 mil pessoas de todo os Estados brasileiros para reivindicar políticas públicas para o povo negro. Os líderes do Movimento Negro foram recebidos pelo Presidente da República (FHC), quando entregaram o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Na mesma data o

Governo Federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI).



Em 1996, o Governo Federal criou o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO). Ao reconhecer oficial e publicamente que há desigualdade racial no Brasil em virtude do racismo, o Estado brasileiro produziu um fato sócio-político sem precedentes na história brasileira.

Com a Marcha Zumbi dos Palmares, o Movimento Negro conseguiu pautar na agenda política brasileira uma das principais reivindicações contemporâneas na área de educação, qual seja, a discussão sobre a implementação de políticas de ações afirmativas para os negros.

Conferência Mundial de Combate ao Racismo (2001)

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001, na cidade sul-africana de Durban, fortaleceu a discussão sobre a necessidade de implementação de medidas voltadas para promover os grupos que se encontram em posição de desvantagem.

Os compromissos assumidos pelo Governo Federal em virtude da Declaração e Programa de Ação de Durban, levaram o governo brasileiro a estabelecer políticas específicas de ação afirmativa no Brasil.

A partir das demandas da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas e das históricas pressões dos movimentos sociais negros, a questão racial entrou na agenda pública brasileira e fortaleceu a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas para a população negra.

A concretização das políticas de ação afirmativa pelo Estado Brasileiro aconteceu por meio de leis, decretos, programas, projetos e ações ao longo da primeira década do século XXI, adotando a educação como principal estratégia para promover e incentivar o reconhecimento, valorização e afirmação de direitos e identidade, bem como o combate ao racismo e todo tipo de discriminação. Como bem expressa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004):

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

Nesse sentido, em 13 de novembro de 2002 foi instituída a Lei nº 10.558, criando o Programa Diversidade na Universidade, com o objetivo promover o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente a população negra e indígena.

Outra ação significativa do Governo Brasileiro nas políticas de ação afirmativa ocorreu em 09 de janeiro de 2003 com a assinatura da Lei 10.639, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), tornando obrigatório o ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645, que incorporou como objetivo também o ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Em 2004 para orientar as ações de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como promover a

educação das relações étnico-raciais, o Conselho Nacional de Educação aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Em 2010, a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 instituiu o “Estatuto da Igualdade Racial”, que no seu primeiro artigo define:

Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (BRASIL, 2010).

A proposta de um estatuto para a população negra no Brasil foi apresentada inicialmente em 2000 como projeto de Lei elaborado a partir das demandas da população negra. Após dez anos de avanços, retrocessos e de muita polêmica, o Estatuto aprovado, porém, foi descaracterizado em relação ao projeto original devido às muitas modificações que sofreu.

As cotas para negros nas universidades públicas foram implantadas inicialmente pelo Estado do Rio de Janeiro, pioneiro na criação de cotas para o ingresso no ensino superior.

No final de 2012, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece a reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio na escola pública, com critérios étnico-raciais e renda associados. Isto é, pelo menos 50% das vagas reservadas (25% do total de vagas) serão destinadas aos de renda mensal familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, sendo os demais percentuais da cota destinados proporcionalmente à distribuição étnica de “pretos”, “pardos” e indígenas verificada pelo IBGE em cada Estado, os quais disputarão as vagas entre si. De fato, a Lei 12.711 criou uma única política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior de instituições federais.

As políticas de ações afirmativas promovidas pelo Estado brasileiro serão abordadas com maiores detalhes na próxima unidade.

Filmes e vídeos recomendados

QUILOMBO - Direção: Cacá Diegues. 2 horas de duração.
AMISTAD - Direção: Steven Spielberg. 2:32 horas de duração.
Heróis de Todo Mundo | Zumbi dos Palmares. 2m de duração.
<https://www.youtube.com/watch?v=jwOwgSzt39U>
Quilombos da Bahia (2004). Direção Antônio Olavo. 98 minutos
O que remanesceu (1997). Direção Flavio Gomes e Pedro Simon
Descendentes da terra (1995). Direção Ronald Almenteiro.

População negra, educação e ações afirmativas

População negra e educação escolar

Apesar da expressiva presença do negro na população do país, ainda são grandes as desigualdades entre negros e brancos em vários setores da sociedade: no mercado de trabalho, na educação, como em outros espaços da vida brasileira.

Os dados estatísticos do IBGE divulgados pelas diversas mídias, têm mostrado a situação das desigualdades sociais no Brasil, na qual os negros têm os piores indicadores. Ainda assim, permanece a invisibilidade da raça, a negação da raça como um dos principais fatores determinantes das desigualdades sociais. Queiroz (2004) comenta que

A recusa em admitir a raça como um mecanismo gerador de desigualdades sociais repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais; na ideia de 'democracia racial'. Dessa perspectiva, as desigualdades presentes na sociedade brasileira, seriam reflexo de sua estrutura de classes. Essa visão tem sido responsável por uma banalização das desigualdades entre brancos e negros, dificultado a emergência de um posicionamento crítico face às relações raciais no país, que permita a implementação de políticas de superação dessas desigualdades. (QUEIROZ, 2004, p. 73)

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo em muitos setores, porém a questão racial é um fator importante nas diferenças

entre os grupos que compõem a sociedade. As desigualdades brasileiras têm origem na história do país, desde o longo período de quase quatro séculos de escravidão, seguido da abolição incompleta, que na verdade extinguiu o trabalho escravo, sem oferecer oportunidades aos ex-escravos e seus descendentes.

As desigualdades raciais estão presentes em diferentes indicadores, como da educação, de renda, de emprego, de analfabetismo, violência, entre outros.

Desigualdades raciais na educação brasileira

A educação é considerada a principal estratégia de promoção da ascensão social e importante para a inserção e ascensão profissional.

Apesar da educação ser importante para a promoção de mudanças na situação socioeconômica das pessoas, os grupos étnico-raciais têm oportunidades desiguais de acesso e de condições de permanência.

Ao longo do século XX, a população negra enfrentou grandes dificuldades de acesso à educação escolar. Algumas conquistas (ou concessões) foram conseguidas no decorrer das décadas, motivadas muito mais pela demanda de mão-de-obra escolarizada gerada pelo avanço da industrialização do país. Somente na última década do Século XX, com a universalização da educação básica, a população negra foi totalmente incluída neste nível de ensino.

Apesar da maioria das crianças e jovens negras estarem nas escolas, ainda permanecem as desigualdades educacionais entre negros e brancos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE, para o período de 2016 a 2018 e publicado em 2019, apresenta alguns dados estatísticos que ilustram a situação de desigualdades da população negra em relação à população branca.

Os indicadores educacionais da população negra apresentaram algumas melhoras nos anos recentes, mas ainda continua em desvantagem em relação à população branca.

O acesso da população negra à educação básica tem crescido, de maneira que as desigualdades educacionais entre brancos e negros tem reduzido. No entanto, o acesso ao ensino superior ainda é desigual entre brancos e negros, estando aquém do desejável.

Em seguida, apresentamos alguns indicadores do PNAD Educação 2019 ((IBGE. 2020), que demonstram as desigualdades educacionais entre os grupos raciais.

Analfabetismo

Em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca era 3,6%, enquanto entre as pessoas de cor preta ou parda o percentual se eleva para 8,9%.

No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%.

Nível de instrução

As pessoas de cor branca que haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional o percentual foi de 57,0%. Já entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%.

Entre 2016 e 2019 a diferença reduziu um pouco porém mantendo um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos.

Número médio de anos de estudo

Em 2019, a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade foi 9,4 anos. Com relação à cor ou raça, as diferenças foram significativas, com as pessoas de cor branca 10,4 anos de estudo e para as de cor preta ou parda 8,6 anos, ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos.

Taxa de escolarização

Na faixa de idade de 0 a 5 anos de idade a taxa de escolarização foi de 95,7% para as pessoas brancas e 95,9% para as pessoas pretas ou pardas. Na faixa de idade de 6 a 14 anos, desde 2016 praticamente a universalização foi atingida, com 99,7% das pessoas na escola em 2019. Na faixa de idade de 15 a 17 anos, correspondente ao ensino médio, a

taxa de escolarização foi de 89,2%, demonstrando a evasão da escola a partir deste nível de ensino.

Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio

A taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 79,6% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 66,7%. A diferença entre os dois grupos de mais de 12 p.p. vem se mantendo desde 2016.

Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior

As pessoas de 18 a 24 anos de idade são aquelas que idealmente estariam frequentando o ensino superior, caso completassem a educação escolar básica na idade adequada. Contudo, devido o atraso e a evasão escolar no ensino fundamental e no ensino médio, muitos jovens nesta faixa de idade já não frequentavam a escola e alguns ainda estavam frequentando as etapas da educação básica obrigatória.

Esta faixa de idade, quando analisada por cor ou raça, as desigualdades tornam-se mais marcantes, visto que 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, enquanto entre as pessoas de cor preta ou parda a taxa de escolarização foi de 28,8%, sendo apenas 16,1% no ensino superior.

Nessa faixa etária 6,0% dos jovens brancos já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, apenas 2,8%.

No início do século XXI, as desigualdades raciais continuam se manifestando, em especial, no mercado de trabalho e na educação, onde os mecanismos de discriminação permanecem operando de maneira sutil e eficiente.

O balanço das políticas de ação afirmativa no ensino superior, implementadas nas duas últimas décadas, mostra a ampliação do acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior, apesar da defasagem entre brancos e pretos/pardos ainda continuar grande.

Com o avanço das políticas de ação afirmativa de inclusão no ensino superior, os desafios atuais estão postos na busca de estratégias que garantam a permanência dos estudantes no ensino

superior e a redução da evasão no ensino médio, com melhorias nas expectativas dos estudantes.

[..] se a educação alarga o campo de possibilidades, enquanto elemento de acesso ao mercado de trabalho, ela não é condição suficiente para eliminar as desigualdades raciais, dado que o racismo entre nós opera como um arraigado modelo de conduta social discriminatório ideologicamente articulado sobre o mito da democracia racial e da meritocracia, que obscurece o quadro assimétrico da competição. (ARBOLEYA; CIELLO; MEUCCL, 2015, p.891).

As ações afirmativas na educação brasileira

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA)

Na última década do século XX, os avanços no acesso à educação básica (ensino fundamental e ensino médio) conseguiram reduzir as desigualdades educacionais entre os negros e os brancos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação do IBGE (2020) informa que a taxa de escolarização em 2019, a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 14 anos de idade (Ensino Fundamental) foi de 99,7%, ficando muito próximo à universalização estabelecida no PNE. Para o grupo de pessoas de 15 a 17 anos de idade (Ensino Médio) a taxa de escolarização foi de 89,2%, indicando haver evasão escolar neste nível de ensino.

As pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, jovens que poderiam frequentar o ensino superior, a taxa de escolarização é muito baixa, ficando em apenas 32,4%. Quando analisamos a taxa de escolarização de 18 a 24 anos de idade no indicador por cor ou raça, vemos que o cenário de desigualdades se torna marcante pelas diferenças. Enquanto 37,9% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, as de cor preta ou parda eram 28,8%.

Neste sentido, fica evidente que há um gargalo, que é histórico, no acesso ao ensino superior, tornando-se o problema da vez a ser atacado.

Apesar das históricas desigualdades na presença de estudantes negros e brancos no ensino superior até os anos iniciais deste século, o ensino superior não havia recebido atenção especial para superar os altos índices de desigualdades na presença de negros e brancos neste nível de ensino.

No final do século XX, a luta dos negros por educação escolar permaneceu ativa e fortalecida nas constantes manifestações dos movimentos negros, como a Marcha de Zumbi em 1995 e as pré-conferências nacionais (2000) de preparação para a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em realizada 2001, na cidade sul-africana de Durban, que conseguiram colocar a questão racial na pauta de discussão dos problemas do país. Neste contexto, iniciaram as discussões sobre a necessidade de implementação de políticas ações afirmativas para acesso ao ensino superior.

As históricas pressões do Movimento Negro brasileiro e os compromissos assumidos pelo Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo levaram às primeiras iniciativas do Estado brasileiro na instituição de programas de ações afirmativas.

[...]as universidades estaduais foram pioneiras quanto à aprovação das ações afirmativas no Brasil, principalmente pela via de leis estaduais. Após esse primeiro momento, que data de 2002, no qual os estados do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) e da Bahia (UNEB) saíram na dianteira, universidades de todo o país começaram a criar as suas próprias medidas de inclusão, elaboradas por seus Conselhos Universitários. A ação de militantes de movimentos sociais e a divulgação crescente de pesquisas acadêmicas acerca das desigualdades raciais brasileiras funcionaram como gatilhos para que as discussões sobre as ações afirmativas ganhassem cada vez mais adeptos em espaços decisórios da sociedade (DAFLON, FERES JÚNIOR & CAMPOS, 2013) (from GEEMA, 2020)

Em 2012, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.711 que estabelece a reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio na escola pública, com critérios étnico-raciais e renda associados. Esta lei consolidou a política de cotas no sistema federal de ensino superior, estabelecendo um padrão de critérios e procedimentos.

Algumas iniciativas do Governo Brasileiro e de instituições universidade públicas passaram a estabelecer programas de ações afirmativas visando ampliar o acesso da população ao Ensino Superior.

As políticas públicas de ações afirmativas para negros no campo educacional têm início a partir do ano 2003, com a criação da primeira Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e da Lei 10639/2003.

FIES (desde 1999)

FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior consiste em um financiamento monetário de até 70% do valor do curso universitário em IES privadas. A dívida é paga em parcelas quando o indivíduo se forma, ficando seu vínculo mantido com o banco Caixa Econômica Federal³⁷.

Reserva de vagas para negros nas universidades públicas - 2001

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001, instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no acesso à Universidade.

Em 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF implementaram o critério racial na seleção de ingressantes nos seus cursos de graduação.

Outras universidades públicas também implementaram programas de inclusão como: UNEB (2003); UNB (2003); UFMS (2003); UFBA (2005); UFSCar (2008)

Programa Diversidade na Universidade (Lei nº 10.558) - 2002

Em novembro de 2002, a Lei nº 10.558 do Governo Federal criou o Programa Diversidade na Universidade com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente a população negra e indígena.

Definiu-se como principal ação o apoio financeiro às instituições que organizavam cursos preparatórios para o vestibular, delineados como Projetos Inovadores de Curso (PICs).

Lei 10.639, História e Cultura Afro-Brasileira (2003)

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) foi alterada pela Lei Federal nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Com esta lei o Estado brasileiro atendia uma solicitação do Movimento Negro, de promoção e inclusão da história e da contribuição dos africanos e afro-descendentes no currículo educacional.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação elaborou um parecer sobre a Lei 10639/03, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3 de 10/03/2004;

Esse documento constitui uma linha divisória na política educacional brasileira, visto que, pela primeira vez, há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da história e cultura afro-brasileiras e africanas.

A Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008 passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

Programa Universidade Para Todos – PROUNI (2004)

O PROUNI foi criado em 2004 com o objetivo de conceder bolsa de estudo integral ou parcial para estudantes de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiências, em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior.

Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Governo Federal por meio do Decreto n.º 6.096, de 24/04/2007, com o objetivo de promover a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior.

Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012

estabelece uma reserva de 50% das vagas nos processos seletivos de universidades e institutos federais para alunos que cursaram todo o ensino médio na escola pública.

Esta Lei cria uma única política de ação afirmativa padronizando o acesso de grupos da população ao ensino superior. Anteriormente, as instituições de ensino usavam diferentes modelos de acesso.

Em 3 anos, Lei de Cotas garantiu o acesso de 150 mil negros ao ensino superior

Sistema funciona em todas as universidades federais e em 30 das 38 instituições estaduais. USP é uma das poucas a não adotar a medida

A Lei das Cotas nº 12.711, sancionada no dia 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº. 7.824 e Portaria MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012.

Esta lei consolida a principal conquista do movimento negro, encerrando décadas de luta do movimento negro para incorporar a juventude negra nas principais universidades do país, há novos desafios, mas o direito a inclusão foi conquistado.

A “Lei das Cotas” tramitou no Legislativo por treze anos, sendo que o primeiro Projeto de Lei (PL nº. 73\99) foi de autoria da deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL).

O tema foi reaquecido em 2004 quando o Presidente Lula encaminhou ao Congresso o PL nº. 3.627, que propunha a reserva de 50% das vagas nas instituições federais para egressos de escolas públicas, com percentual específico destinado a pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação proporcional dessas etnias nas unidades da federação.

Com a aprovação da Lei n. 13.409/2016, em substituição à Lei n. 12.711/2012, as federais foram obrigadas a reservar vagas para pessoas com deficiência, de acordo com a proporção destas na população de cada Estado brasileiro.

- Brasil AFROATITUDE (de 2004 à 2007)

Em colaboração às cotas, foi lançado no ano de 2004, pelo governo federal, o Programa Brasil Afroatititude, que operou através de um termo de cooperação de 2 anos com as universidades públicas, e

assim ofereceu bolsa de estudos para alguns alunos negros cotistas dessas instituições. O Afroatitude foi concebido com objetivo de responder a duas lacunas: a carência financeira dos alunos afro descendentes que entraram na universidade pública pelo sistema de cotas, e a falta de conhecimento por parte da população no campo das relações entre AIDS, população negra e racismo. (GENTILI, 2011)

- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior- Uniafro (desde 2005)

Com vistas a contornar a baixa efetividade da lei 10.639-03, foi lançado em 2005 o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior – Uniafro (2005-201). O Uniafro trouxe como objetivo 1) subsidiar projetos de permanência e acesso de afro descendentes nas universidades, 2) incentivar a criação de núcleos de estudos e pesquisas sobre a questão racial- cultura e história africana (NEABS49), 3) apoiar projetos que visem a capacitação de professores e a publicação de obras, materiais didático-pedagógicos e paradidáticos sobre o tema racial. Concretamente, dados do MEC (2009) apontam as seguintes realizações no âmbito do Uniafro. (GENTILI, 2011)

- Educação Quilombola (desde 2004)

Em novembro de 2003, o decreto n. 4.88754 regulamentou o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras ocupadas pelas comunidades remanescentes de escravos no Brasil, conhecidas como quilombolas⁵⁵. E já em março de 2004 o Governo Federal criou o Programa Brasil Quilombola, conhecido como o maior programa de ações afirmativas já visto no Estado brasileiro, pois abrange um conjunto de ações integradas entre diversos órgãos governamentais e setores de serviços. Tal como as outras políticas de ação afirmativa, o Programa Brasil Quilombola se insere no contexto do pós Conferência de Durban (2001), da criação da SEPPIR, do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial 21 de março de 2003, e das demais condições sociais já citadas. (GENTILI, 2011)

- PDU - Programa Diversidade a Universidade (2002 a 2008)

O Programa Diversidade na Universidade nasce no Brasil da pressão política exercida pela III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata em Durban (2001), onde o Brasil era signatário. Foi criado e assinado por FHC em 2003, mas teve vigência apenas em julho de 2004, no governo Lula. A nova conjuntura política redesenhou o programa que trouxe como foco de ação o direito a cidadania e o acesso e permanência da população afro descendente e indígena na Universidade. (GENTILI, 2011)

- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Afrodescendentes (desde 2009)

A SEPPIR, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPQ de 2009 à 2010, concedeu 600 bolsas de pesquisas para estudantes de graduação que ingressaram na universidade pública pelo sistema de cotas. As bolsas têm o valor de R\$ 300,00 mensais e durabilidade anual. (GENTILI, 2011)

Situação atual

As desigualdades raciais continuam presentes em todos os setores da sociedade e os mecanismos de discriminação permanecem operando de maneira sutil, mas eficiente, apesar das políticas afirmativas.

O balanço das políticas de ação afirmativa no ensino superior mostra a ampliação no ingresso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas, apesar da defasagem continuar grande entre brancos e não-brancos.

Embora, pela primeira vez, os negros sejam maioria no ensino superior público brasileiro, eles ainda são minoria nas posições de liderança no mercado de trabalho e entre os representantes políticos no Legislativo. Também são uma parte ínfima da magistratura brasileira.

Entre aqueles que não têm emprego ou estão subocupados, negros são a maior parte. Os negros também são os que mais sofrem

com a informalidade, que vem crescendo no Brasil nos últimos anos. Os negros são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. A representatividade no poder: Os negros são minoria no Poder Legislativo, apesar de esta representação ser vital para a construção de debates e projetos que diminuam a desigualdade no Brasil. A diferença também aparece no Judiciário, onde a imensa maioria dos magistrados são brancos.

Como desafio, apresenta-se a necessidade enfrentar os problemas que relativos à permanência no ensino superior dos estudantes ingressantes pelos programas de ações afirmativas, a necessidade de projetos que busquem ampliar as expectativas de estudantes do ensino médio em termos de ensino superior.

Referências

AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil

ALBUQUERQUE, W. R. & FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fund. Cultural Palmares, 2006

ALMEIDA, Silvio Racismo Estrutural. São Paulo:Pólen Livros.2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG). Letramento, 2018.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. “Educação para uma vida melhor”: trajetórias sociais de docentes negros. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015.

BARROS, Zelinda dos Santos Et Al. Educação e relações étnico-raciais. Módulo 4 - Educação e Relações Étnico-raciais Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos e SILVA, Silvane (Orgs.). Narrativas quilombolas: dialogar – conhecer – comunicar. Governo do Estado de São Paulo - Secretaria da Educação. São Paulo. 2017

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004

BRASIL. LDB; Lei n.º 10.639/2003; Lei 11.645/08;

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. Cad. Pesquisa, São Paulo , v. 43, n. 148, p. 302-327, Apr. 2013

FABIANI, Adelmir. As comunidades negras rurais brasileiras e a luta pela terra. Estudos - N.º especial Junio 2010. p. 49-59

FREITAS, Jefferson B. de. Et al. Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018). Levantamento das políticas de ação afirmativa (gemaa). IESP-UERJ. 2020

GENTILI, Pablo; Et all. Educação e população o afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. FLACSO, 2011

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17 ago. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: 34, 2002

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e pobreza no Brasil – a rationale dos estudos de desigualdade racial. In: DURHAN, Eunice Ribeiro; BORI, Carolina. O negro no ensino superior. São Paulo: USP/Nupes, 2003. v. 1, p. 3-15.

IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2018

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE. 2019a.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação. Rio de Janeiro: IBGE. 2019b.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação. Rio de Janeiro: IBGE. 2020.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo, Global e Ação Educativa, 2006

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EDUFF, 2000 (Cadernos PENESB; 5).

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Notas sobre a História da População Negra no Brasil. In: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana (org). Educação das relações étnico-raciais – Apontamentos críticos e a realidade da região de Sorocaba. São Carlos, EdUFScar, 2015

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a Universidade brasileira. Revista HAOL- História Actual Online. Núm. 3, 2004, p. 73-82.

Revista Piauí. Rio de Janeiro. 20.nov.2019 Disponível: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>

SANTOS, Joel R. O que é Racismo. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1984.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli e CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. Ambiente & Sociedade - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002

SILVA FILHO, José Barbosa da. História do Negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda ; SISS, Ayas. (Org.). Cadernos Penesb 7 - População Negra e Educação Escolar. 1ªed.Niterói: Quartet; EdUFF, 2006, v. 7, p. 107-140.

VALENTE, Ana Lúcia. Ser negro no Brasil Hoje. São Paulo: Moderna, 1987

Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar e ensino multisseriado

Mateus Henrique Turini¹
Paulo Henrique de Vasconcelos²

Em quaisquer ambientes em que lecionamos, independente de nossa consciência sobre os fundamentos teóricos que orientam a nossa prática pedagógica, sempre transmitiremos aos alunos, direta ou indiretamente, os pressupostos filosóficos inerentes à perspectiva pedagógica que trabalhamos e o conjunto ideológico que orienta nossa concepção de mundo. Ignorar essa transmissão não nos isenta, de maneira alguma, de transmitir estes conteúdos, tampouco nos isenta de propagar concepções de mundo que, nem sempre, quando conscientemente, gostaríamos de fomentar. É por isso que a compreensão dos pressupostos teórico-pedagógicos que orientam a nossa prática educativa e nosso trabalho docente é mister para qualquer docente, em qualquer situação no interior da educação escolar. Mas, o que seria a educação escolar?

Compreendemos neste capítulo que a educação escolar é a atividade docente intencional e orientada para um fim, no interior de uma instituição de ensino, que tem como intuito agir diretamente na formação humana, ou então na formação das novas gerações que abrigamos em nossos ambientes escolares, tendo como objeto de ensino os conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, com enfoque nos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Não desprezamos aqui outros momentos de

¹ Sociólogo, com Mestrado em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Mestrado em Filosofia e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professor de Educação Básica e Vereador na cidade de Jaú/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (UFSCar).

² Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas com Mestrado acadêmico em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduando em Pedagogia. Professor de Ciências e de Biologia nas redes privada e pública do estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (UFSCar).

ensino e de aprendizagem que não apenas podem, mas certamente ocorrem em outros espaços, sejam eles institucionalizados ou não, apenas consideramos a atividade docente na Educação Básica como dotada de uma grande especificidade e importância para a formação humana, de modo que não pode ser diluída em meio a todos os outros períodos de aprendizagem na vida de um indivíduo.

A tarefa de se pensar a educação escolar não pode desconsiderar as influências recíprocas entre escola e sociedade, sendo assim, uma análise da educação escolar em qualquer período histórico não pode prescindir de critérios que consideram os elementos condicionais presentes nessa relação. Logo, partimos da concepção de que a criticidade de uma teoria pedagógica se expressa na resposta do seguinte questionamento: como se dá a relação de influências entre a escola e a sociedade?

Essa discussão se acirrou nos anos 1980, década em que, a partir dessas reflexões, Saviani (2008) apresentou tipologias teóricas que se distinguem pela forma de conceber a relação entre escola e sociedade, cada uma destas tipologias associada a diferentes concepções pedagógicas para a educação escolar. São elas: 1) teorias não-críticas, que entendem a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma; 2) teorias crítico-reprodutivistas, que reconhecem a existência de relações de determinações entre a escola e a sociedade, mas entendem que a função básica da educação é a reprodução social e/ou não oferecem nenhuma alternativa factível para que a educação não reproduza a sociedade em que está inserida; e 3) teorias críticas, que entendem a relação entre escola e sociedade como não sendo unilateral pois, dialeticamente, tanto a escola quanto a sociedade possuem mecanismos de influência uma sobre a outra.

Para as teorias críticas da educação não é apenas possível, mas eminentemente necessário pensar na organização de propostas educativas de real aplicação no contexto escolar que possibilitem a transformação da sociedade. Assim, os processos educativos encerrados no interior de um ambiente escolar não podem justificar-se a si mesmos, devendo ser ancorados em uma perspectiva totalizante em relação à sociedade.

Tratando mais especificamente das diferenças entre as duas primeiras teorias apontadas e as teorias críticas, assumimos que as teorias não-críticas acreditam que não há condicionantes sociais que interfiram

no trabalho realizado dentro da educação escolar. Tal visão teórica se apresenta como não-crítica porque contenta-se em explicar, por exemplo, os sucessos/fracassos do desenvolvimento educacional apenas como fruto do contexto escolar. Alguns dos exemplos que podem ser citados dentro dessa perspectiva são a pedagogia tradicional, a pedagogia nova ou escolanovismo e a pedagogia tecnicista.

Segundo Saviani (2008), o elemento de criticidade das chamadas teorias críticas está no reconhecimento da existência de relações de determinações entre a escola e a sociedade. Reconhecem que as influências sociais fora da escola estão direta ou indiretamente presentes no contexto escolar, “[...] uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5).

As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, apesar de reconhecerem tais relações, “[...] entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 5), em um processo de construção de um reflexo, tal como um espelho. Essa postura esvazia o caráter revolucionário escolar ao conceber a escola como um ambiente institucional ausente de propostas fecundas para a transformação social. Alguns exemplos dentro dessa perspectiva teórica são a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, de Louis Althusser (França, 1918-1990), a teoria da reprodução, de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (França, 1930-), e a teoria da escola dualista de Christian Baudelot (França, 1938-) e Roger Establet (França, 1938-).

As teorias críticas divergem das crítico-reprodutivistas por entenderem que a relação entre escola e sociedade não é unilateral. De maneira dialética, tanto escola quanto sociedade possuem ação de influência uma sobre a outra. Alguns exemplos dentro dessa perspectiva são a pedagogia libertadora, de Paulo Freire (Recife/PE, 1921-1997), a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de José Carlos Libâneo (Angatuba/SP, 1945-) e a pedagogia histórico-crítica, elaborada inicialmente por Dermeval Saviani (Santo Antonio de Posse/SP, 1943-).

Em meio às constantes discussões entre estas distintas correntes pedagógicas, atualmente, no Brasil, as relações entre educação e sociedade foram oficialmente firmadas por meio da elaboração de

uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que herdou um longo histórico de discussões e reivindicações para a educação pública que datam desde pelo menos 30 anos, e tenta instituir uma base curricular homogênea para toda o território nacional. Partindo da promulgação da Constituição Federal em 1988, as políticas públicas de educação básica voltadas para a estruturação da BNCC contaram com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) em 2012, e com o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014.

A BNCC é apresentada enquanto um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Seu conteúdo expressa uma preocupação com o processo educativo, na expectativa de que a partir desse processo se consiga sanar as dúvidas sobre “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14), sempre apresentando como pano de fundo um suposto novo cenário mundial, cada vez mais globalizado, tecnológico e efêmero.

Nesse cenário, para a BNCC, tornam-se fortes imperativos ao aluno em formação “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018, p. 14). Tais aspirações demandariam mais do que o simples acúmulo de informações, requerer-se-ia ainda o desenvolvimento de competências para

[...] lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades [...] (BRASIL, 2018, p. 14).

Para a educação escolar rural, não podemos deixar de considerar, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas

do Campo. Em consonância com os marcos normativos da educação do campo (BRASIL, 2012), por “escolas do campo” entende-se todos os espaços sociais situados fora do perímetro urbano e cujos residentes, simultaneamente, possuem um modo de vida com dimensões altamente imbricadas, de modo que o trabalho, o lazer, a moradia e a vida familiar estão todos voltados para a atividade produtiva que exercem, a divisão temporal e espacial entre as dimensões de sua vida cotidiana é, portanto, praticamente apagada quando a relacionamos à vida nos centros urbanos.

É desta concepção que decorre a importância de que quaisquer docentes atuantes em regiões rurais tenham conhecimento desses documentos oficiais, pois ele norteia oficialmente os processos educativos não apenas no interior de uma escola denominada “do campo”, mas sim de qualquer escola situada em região rural.

Os documentos oficiais voltados para a educação do campo não sugerem quaisquer práticas educativas específicas para o trabalho em sala de aula nas escolas “do campo”, nem mesmo componentes curriculares de disciplinas específicas a serem incorporadas, mas sim diretrizes gerais para esta prática educativa, evidenciando a importância: na manutenção da cultura dos povos tradicionais ou dos grupos sociais dos quais provém os estudantes ali situados; no direcionamento das práticas educativas de acordo com as experiências imediatas de vida do corpo discente; no respeito das especificidades culturais e regionais, na forma da inclusão na instituição escolar de adequações de x e dos alimentos produzidos na região para a composição das merendas; na defesa de uma prática educativa multiculturalista; dentre outros fatores (VASCONCELOS, 2018).

A publicação *Educação do campo: marcos normativos* (BRASIL, 2012) consiste em uma compilação de diversos outros documentos oficiais voltados à normatização da educação do campo que, em conjunto, auxiliam na delimitação das diretrizes gerais. Por isso, tomaremos a liberdade de citá-los, quando conveniente, sem uma distinção específica, pois todos mantêm estes mesmos pressupostos.

A sistematização de um panorama exaustivo da atual situação da educação escolar não é, portanto, uma tarefa fácil, ao compreendermos a amplitude dos documentos oficiais que orientam a educação escolar no país, seja de modo geral, seja para as escolas do campo. Nossa intenção não é, e nem poderia ser, no espaço dedicado

a esta reflexão, a sistematização e exposição deste panorama, mas sim a análise de pontos específicos sobre os fundamentos teóricos que norteiam esses documentos, com o intuito de desvelar a lógica e a estratégia envolvida na confecção desses documentos.

Entendemos ser necessário, ainda, estabelecer alguns fundamentos para a orientação de nossas reflexões, buscando ir ao encontro da dinâmica do movimento do pensar e do rigor metodológico para esse exercício. A partir da perspectiva crítica, adotamos a pedagogia histórico-crítica – desenvolvida inicialmente por Dermeval Saviani e enriquecida com a contribuição de diversos autores ao longo das décadas subsequentes – como posicionamento teórico-pedagógico e o materialismo histórico-dialético como método, fundamento filosófico e concepção de mundo para refletirmos sobre as relações que influenciam a atividade escolar e as possibilidades de se pensar a atividade pedagógica como uma atividade de transformação da sociedade.

Para refletir: As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apesar de terem ascendido à elaboração e à promulgação via movimentos populares, apenas foi ratificada mediante anuência estatal. Sendo assim, seria possível que o Estado capitalista ratificaria uma proposta curricular que possua em seu âmago o intuito de enfrentá-lo ou de superá-lo? Teria o Estado nutrido a elaboração de um documento oficial que guarda em si o gérmen de sua própria ruína? Em caso positivo, por qual motivo o Estado aceitaria tal demanda? Em caso negativo, não poderíamos assumir uma ausência de intencionalidade estatal, poderíamos então refletir: de que modo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a educação escolar rural podem ser utilizadas pelo Estado capitalista para a sua própria manutenção? Isso de fato ocorre?

Fundamentos teórico-pedagógicos das propostas curriculares oficiais

Assim como a discussão sobre as ideias pedagógicas no Brasil atual passa, necessariamente, pelas relações entre educação escolar e sociedade, é impossível não abordarmos também os fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam tais ideais. Pretendemos, deste modo, expor uma crítica ao programa educativo atual que alcance as raízes de sua promulgação e não se limite apenas a arranhar a sua superfície.

Começamos, então, pela BNCC, que possui uma sólida fundamentação na pedagogia das competências enquanto princípio curricular norteador de suas propostas. Entretanto, devemos notar que a proposta de uma educação que preza pelo desenvolvimento de competências não é um fenômeno contemporâneo, mas sim o efeito de construções históricas mais amplas. Para compreendê-las, precisamos retomar as transformações políticas e sociais que a humanidade passou entre os séculos XVII e XVIII, nas chamadas revoluções burguesas, e as transformações dos processos produtivos vividos entre os séculos XVIII e XXI, desde a Revolução Industrial até os dias atuais.

No passado, os ideais iluministas e as revoluções burguesas aspiraram à construção de uma nova sociedade democrática, a fim de superar o “Antigo Regime” e suas raízes aristocráticas. Cumpria que, para alcançar tais aspirações, era preciso transformar os súditos em cidadãos. O caminho para tal transformação se daria pelo acesso universal à educação (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, surgem então as primeiras tentativas da história contemporânea de sistematizar a educação escolar. Reconhecemos a importância histórica e teórica das contribuições dadas pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (Alemanha, 1776-1841), considerado pai da pedagogia tradicional.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), na pedagogia tradicional o papel da escola é o de promover a formação moral e intelectual do indivíduo, lapidando-o para a convivência social. Para isso, o aluno deve se apropriar de conhecimentos acumulados historicamente, e a razão de existir do processo educativo é considerada como a apropriação do conhecimento pelo conhecimento. A didática é estruturada pela exposição oral do professor, resolução de exercícios e memorização dos conteúdos. O professor é o detentor do conhecimento e a avaliação se expressa pela mecanização e pela repetição.

No decorrer do século XIX, ao mesmo tempo em que as Ciências da Educação se desenvolviam, na Filosofia surgia uma nova corrente teórica. Desenvolvida por Charles Sanders Peirce (EUA, 1839-1914) e William James (EUA, 1842-1910), o pragmatismo surgiu como concepção filosófica que defende o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. Assim, o pragmatismo valoriza mais a prática do que a teoria e considera que devemos dar mais importância para as consequências e efeitos de uma ação do que aos seus princípios e pressupostos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Dentre os expoentes do pragmatismo, John Dewey (EUA, 1859-1952) é o filósofo conhecido por trazer as reflexões pragmáticas ao campo educacional. As divergências com a pedagogia tradicional começaram rapidamente a tomar corpo e influenciaram um movimento pela educação escolar para todos os rejeitados da sociedade, inclusive os rejeitados pela escola tradicional. Surge a Escola Nova e o movimento escolanovista.

Segundo Saviani (2008; 2010; 2011), fundada na visão pragmática, a pedagogia nova propôs um movimento de migração de uma pedagogia com inspiração filosófica para uma pedagogia de inspiração experimental. O trabalho pedagógico passou do intelecto para o sentimento, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos, do aspecto lógico para o aspecto psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade, enfim, do professor para o aluno. No início, mesmo que involuntariamente, as propostas da Escola Nova eram basicamente pragmáticas.

Na passagem do século XIX ao XX, paralelo ao desenvolvimento da Pedagogia, a Psicologia também se constituiu como uma ciência que aspirava explicar a complexidade do ser humano. O encontro dessas duas ciências permitiu a formulação de teorias mais gerais para tentar compreender todo o processo do desenvolvimento humano.

Na área das chamadas teorias da aprendizagem, apesar da importância de Henri Wallon (França, 1879-1962) e Lev Vigotski (Rússia, 1896-1937) – este último tendo impactado apenas tardiamente as ideias pedagógicas ocidentais, devido à ausência de traduções ou da disponibilidade apenas de versões resumidas e esquetejadas de suas obras –, as teorias mais difundidas nas escolas ocidentais foram as de Jean Piaget (Suíça, 1896-1980). Nelas, as ideias de Wallon e Vigotski são interpretadas à luz de Piaget e erroneamente rotuladas como teorias socioconstrutivistas. Ademais, vale salientar, Piaget em momento algum propôs uma teoria pedagógica, seus estudos de maturidade voltaram-se quase que integralmente à compreensão da gênese do pensamento humano, daí as suas conhecidas pesquisas com crianças e, conseqüentemente, a adoção, apropriação e adaptação de seus resultados para as teorias pedagógicas denominadas construtivistas.

Para Saviani (2007), Piaget viu no escolanovismo uma boa referência educacional, mas a sua distinção para os demais métodos

anteriores só se consolidaria a partir de uma base científica encontrada na formulação da psicologia da infância. No decorrer do século XX, a fundamentação científica da Escola Nova foi sendo gradualmente representada pela psicologia genética de Piaget até ser a expressão mais avançada de sua fundamentação, por meio de suas bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007).

Para Piaget, o sujeito epistêmico é um sujeito universal, que *constrói* esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Logo, a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na *ação*. A inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que *constrói* os conhecimentos. Dessa maneira, cada criança, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, não meramente se apropriaria dos conhecimentos e da percepção do mundo, o que ela faria é construir, no interior de seu sistema cognitivo, os conhecimentos e a percepção de mundo que ela terá em sua fase adulta, mesmo que nesta fase ela ocasionalmente construa conhecimentos para além dos que construiu na infância ou mude suas percepções de mundo. Da compreensão de que os indivíduos constroem o conhecimento no interior de suas estruturas cognitivas é que nasce a conhecida denominação *construtivismo* (SAVIANI, 2007).

Ao longo do século XX, tanto o pragmatismo quanto o construtivismo sofreram metamorfoses. Representado pelos estadunidenses John Watson (1878-1958), Burrhus Skinner (1904-1990) e Benjamin Bloom (1913-1999), o behaviorismo estimulou um método da psicologia experimental que consiste, essencialmente, em observar os estímulos e os comportamentos, sem referência à consciência, e extrair deles as leis que os reunissem (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). O behaviorismo foi fortemente influenciado por concepções biologizantes do ser humano, ou seja, por uma compreensão de ser humano que o trata como ser eminentemente biológico, tendo até mesmo o seu caráter social enquanto derivado de suas características biológicas.

Foi na década de 1960, a partir da matriz behaviorista de Bloom, que o conceito de competência passou a ser interpretado como tarefa pedagógica. Foi assim que desenvolver competências passou a significar *tornar-se capaz* de realizar operações (SAVIANI, 2007). Nesse contexto, as competências passam a se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos entre o sujeito e ambiente, uma compreensão herdada da perspectiva biologizante do behaviorismo,

mas que também, em certa medida, está presente em Piaget. Assim, a filosofia pragmática ganha um enorme respaldo teórico dentro das teorias psicológicas.

Moraes et al. (2004) e Duarte (2012) classificam as DCN e os PCN como propostas *construtivistas*, pois as DCN “[...] definem o fenômeno educacional como predominantemente psicológico, cognitivista-comportamental, uma vez que identifica a manifestação da aprendizagem com competências e habilidades” (MORAES et al., 2004, p. 346), e os PCN possuem uma concepção de construção do conhecimento, uma relação de ensino e aprendizagem e um papel de professor completamente equivalentes aos pressupostos do construtivismo (DUARTE, 2012). A classificação desses documentos como construtivistas significa que o maior valor identificado nessa proposta pedagógica é o pragmatismo, expresso pela concepção de desenvolvimento das competências.

Quaisquer fundamentos teóricos e filosóficos contidos nas ideias pedagógicas dialogam com contextos mais amplos, sejam ideológicos, políticos e, simultaneamente, econômicos, expressos pela produção da vida material enquanto tal. Essa afirmação se legitima ao identificarmos na LDB, nas DCN, nos PCN, na BNCC e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a expressa preocupação com a formação dos alunos para o mundo do trabalho, o que segundo Moraes et al. (2004) é uma preocupação recorrente presente desde a LDB de 1961.

Segundo Kuenzer (2007), os projetos pedagógicos emergem das relações sociais e produtivas de uma dada sociedade, cabendo aos seus intelectuais o papel de sistematizar tais projetos para atenderem as demandas que essa sociedade impõe à escola. Se no século XIX a escola tradicional preocupava-se em sistematizar um espaço para transformar o antigo súdito em contemporâneo cidadão, a escola do século XX e XXI busca formar indivíduos para o exercício de um tipo específico de cidadania, compatível com a *reprodução das relações de produção* capitalistas.

Se a perspectiva oficial do currículo brasileiro possui uma base claramente fundamentada na pedagogia das competências, não podemos dizer o mesmo, assumir que há tamanha clareza teórica, no interior das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ou até mesmo nas propostas educativas sugeridas pelo

Movimento por uma Educação do Campo, que estimulou a confecção desse documento oficial.

Os pressupostos para a prática educativa no interior da proposta por uma educação do campo são caracterizadas por um imenso ecletismo teórico-metodológico (VASCONCELOS, 2019), passando por fundamentações pós-modernas e marxistas, com grande enfoque na pedagogia freireana e na pedagogia do movimento – elaborada por Roseli Salete Caldart – que é fundamentada principalmente nas práticas e no modo de vida dos movimentos populares rurais voltados para a luta pela terra, com enfoque no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Estas fundamentações teóricas apropriadas pela educação do campo frequentemente se chocam, possuem contradições entre si, o que não impediu a sua adoção tanto para a formulação dos documentos oficiais como na formulação original de uma proposta educativa do campo.

Além disso, este ecletismo é também percebido pela concepção da educação do campo de um processo educativo geral que dilui a importância da educação escolar, entendendo esse momento da formação humana como apenas um dentre vários outros, assumindo a necessidade de que a população do campo deva ser partícipe de um processo educativo, no interior da educação escolar, também voltado especificamente para a utilização prática dos conhecimentos no auxílio de sua vida cotidiana, evidenciando uma apropriação utilitarista dos conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade.

É por isso que é denominada educação *do* campo, pois se trata de um processo educativo gestado no interior das populações do campo e voltado especificamente para elas. É por isso, também, que não adotamos esta denominação e preferimos nos referir à *educação escolar rural*, pois entendemos que esse ecletismo e essa inespecificidade faz esmaecer os pressupostos da educação escolar, embotar seus limites e prejudica a formação humana de maneira integral.

Devemos reconhecer que as teorias crítico-reprodutivistas, mencionadas no início deste capítulo, embora tenham falhado em nos apresentar soluções para a transformação da função social da escola na sociedade atual, de maneira alguma cometeram um equívoco ao apontar o papel de reprodução social presente nas instituições escolares. Cabe-nos, então, identificar como as propostas pedagógicas contribuem para a manutenção ou transformação da sociedade e das

relações sociais que nela se realizam, a partir dos pressupostos evidenciados até aqui.

Para refletir: *Se assumirmos a afirmação de que a escola, ao menos a escola nos moldes da sociedade capitalista, atua como reprodutora das relações de produção capitalistas, quais exemplos poderíamos utilizar para identificar essas características no interior da escola? Seriam esses esquemas reprodutivos inseridos apenas nos conteúdos ensinados na escola ou então eles poderiam ultrapassar esses limites e alcançar até mesmo a própria estruturação arquitetônica das escolas, o comportamento esperado dos alunos e a disciplina imposta no ambiente escolar? É possível que nossa prática docente, mesmo que não tenhamos consciência, contribua de alguma forma para esses atos de reprodução e de manutenção impostos à formação humana no interior das escolas?*

Escola e sociedade

A análise das transformações no mundo do trabalho nos permite compreender algumas das inspirações que influenciaram e ainda influenciam as políticas públicas de educação, expressas pela legislação e documentos normativos, e a que interesses atendem as teorias pedagógicas sistematizadas no contexto dessas mudanças, pois compreendemos que é a materialidade da vida e a vida produtiva que instigam a produção de novas demandas de formação escolar em diferentes períodos históricos. É salutar, portanto, discutirmos brevemente algumas das ideias norteadoras da vida produtiva que nos levaram ao período em que vivemos atualmente.

O modelo de produção no início do século XX foi altamente influenciado pelas ideias dos engenheiros estadunidenses Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947). O modelo fordista estava apoiado na instalação de grandes fábricas, operando com pesada tecnologia de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho. O emprego alicerçava-se sob uma considerável estabilidade, com vistas da produção em série e em larga escala, marcada por grandes estoques para o consumo em massa (SAVIANI, 2010).

Dias et al. (1996) destaca que um dos efeitos desse modelo produtivo é a perda da subjetividade dos operários, por meio da ação disciplinar que lhes é imposta, considerando que tal modelo de produção

os fragmenta no processo produtivo e os desqualifica enquanto mera *força de trabalho*. Os autores ressaltam que o fordismo não se configura apenas como um modelo de produção limitado ao espaço fabril, mas que esse modelo se estende às outras dimensões da vida humana e passa a influenciar a visão e concepção de mundo dos indivíduos.

O modelo produtivo característico do fordismo e do taylorismo possuem como consequência uma acentuação da *divisão do trabalho*, ou seja, os trabalhadores são cada vez mais fragmentados em suas funções particulares e a noção de seu papel em todo o processo produtivo é drasticamente prejudicada. A divisão do trabalho não tem início com esse período, pois foi a divisão de funções no interior da cadeia produtiva de uma dada sociedade que permitiu o avanço social. Mas, é a partir da Revolução Industrial e das alterações produtivas visando a maximização da produção que ela toma um caráter prejudicial à vida humana.

Dessa forma, o estímulo da produção de massa presente no modelo taylorista/fordista acabou expondo as *contradições* do modelo capitalista. A produção em massa estabelece que o custo de produção de quaisquer mercadorias deve ser o menor possível, permitindo aos proprietários não apenas a manutenção, mas a ampliação de seus lucros. Entre os custos de produção há o capital empregado ao longo de toda a produção, na forma de materiais destinados à transformação em mercadoria, ou o *capital constante*, e os salários dos funcionários, também denominado *capital variável*.

Como o objetivo é baixar os custos gerais de produção para o capitalista e aumentar o lucro obtido por ele após lançar sua mercadoria na circulação, os proprietários devem encontrar meios de, cada vez mais, diminuir a remuneração da força de trabalho que empregam, pois uma das características do modo de produção capitalista é a constante ampliação de sua produção, que significa a ampliação de seu lucro, e não é possível aumentar a produção com uma diminuição do capital constante aplicado na cadeia produtiva, pois para produzir uma maior quantidade de mercadorias é necessário uma maior quantidade de materiais que ingressam no processo produtivo; por outro lado, as inovações tecnológicas permitem que, gradualmente, a quantidade de trabalhadores – ou a massa de capital variável que ingressa na produção – seja diminuída.

Nesse esforço, o capital variável empregado na produção – o capital destinado ao pagamento dos salários dos trabalhadores – constantemente encontra forças opostas que tendem a reduzi-lo, enquanto que, simultaneamente, a produção – e os produtos realizados na forma de mercadoria – é constantemente ampliada. Em suma, o trabalhador recebe menos para produzir a mesma ou uma maior quantidade de produtos, enquanto o proprietário frequentemente lança mão de estratégias mais eficientes de extrair do trabalhador parcelas cada vez maiores do dinheiro que seria por ele recebido, até o ponto em que o trabalhador não possuirá nada mais além do mínimo para a sua sobrevivência e para que consiga se reproduzir – no sentido biológico –, aumentar a sua família e lançar no mundo do trabalho ainda mais força de trabalho.

O trabalhador, portanto, dedica uma parcela cada vez maior de seu *tempo de trabalho* e, em contrapartida, é pago a ele uma parcela cada vez menor do dinheiro obtido por meio da realização das mercadorias na circulação. Dizemos, então, que o trabalhador realiza um *mais-trabalho*, ou seja, ele fornece um tempo de trabalho superior em relação proporcional ao tempo equivalente de sua remuneração, o que resulta, para o capitalista, na obtenção de uma maior quantidade de mercadorias pelas quais ele não pagou um centavo no processo de transformação dos materiais em produto; o trabalhador destina um tempo cada vez maior de sua vida à produção, enquanto recebe cada vez menos pelo trabalho por ele realizado.

O capitalista, por fim, se apropria desse mais-trabalho na forma da transformação das mercadorias excedentes em *mais-valor*, ou seja, se o trabalhador produz mais e recebe um equivalente menor em relação ao que produziu, esta produção excedente será transformada em dinheiro pelo capitalista, dinheiro que não retornará ao trabalhador e ficará com o capitalista; dinheiro que o capitalista obteve sem oferecer nada em troca ao trabalhador; o trabalhador cedeu sua força de trabalho equivalente à sua remuneração, bem como a completou ao longo de sua jornada de trabalho com um tempo excedente de trabalho.

Para além da imposição de baixos salários, que redundava em condições precárias de vida, o funcionário não tem acesso ao que produz, pior ainda, não reconhece que esse produto produzido por ele tenha qualquer parte que seja de seu próprio empenho, a não ser de

maneira indireta. É a isto que denominamos *estranhamento*, ou então, como indicado por alguns autores, *alienação*.

O trabalhador tem a sua força de trabalho, necessária para a transformação de um dado material em produto, sem a qual este produto permaneceria inerte e morto, expropriada pelo proprietário. O produto que recebeu a força de trabalho, que carrega em si os processos de transformação advindos das mãos do trabalhador, é reconhecido pelo capitalista como seu. O trabalhador, por sua vez, preocupado em se alimentar, em sobreviver, em manter as condições básicas necessárias para a manutenção de sua vida, frequentemente se torna refém dessa relação de produção e não a questiona, pior ainda, muitas vezes nem ao menos a reconhece, assumindo que a condição que se encontra é em decorrência de fatores externos e distantes de sua própria consciência e do poder de sua ação.

O Estado, por sua vez, frente a essas relações, que ao longo do desenvolvimento industrial e após os períodos de Revolução Industrial se intensificaram e alçaram nível global, não apenas se omite, mas atua ativamente na proteção dos interesses de grandes capitalistas e na consequente exploração dos trabalhadores. Os representantes do capital e o Estado capitalista, portanto, não conseguem viver um sem o outro: nos períodos históricos onde houve uma menor intervenção estatal na economia capitalista houve também, concomitantemente, grandes crises, seja na forma econômica ou de embates bélicos. A conhecida crise de 1929, por exemplo, evidenciou, em nível mundial, o auge da contradição dos modelos de produção em massa capitalista, fazendo com que o papel do Estado na economia fosse repensado. Na década de 1930, o governo estadunidense, para sair dessa crise, uniu-se às ideias de John Keynes (Inglaterra, 1883-1946) e apresentou ao mundo o *Welfare State*, ou Estado de bem-estar social.

Esse modelo caracterizou-se pela maior intervenção do Estado na economia de mercado, atribuindo ao poder estatal a responsabilidade de garantir que tais relações fossem mais equilibradas. Esse modelo estatal é marcado pela sua forte intervenção na economia, a fim de mediar e amenizar os impactos de suas contradições, via políticas públicas, para garantir supostos direitos à totalidade dos trabalhadores, mas que na verdade não são nada mais do que ações políticas visando a manutenção das relações de produção capitalistas

(MÉSZÁROS, 2011), associadas à precarização do trabalho e à propagação da miséria da vida humana.

Na visão de Dias et al. (1996), o *Welfare State* expressou o adiantamento do Estado estadunidense para impedir a expansão dos ideais socialistas, empregados pela Rússia após a Revolução de 1917. Essa suposta preocupação com a expansão dos direitos sociais e políticos na verdade serviu como ferramenta de inclusão e adesão dos trabalhadores à visão capitalista, mesmo que essa resulte em um modelo produtivo de contradições, plenamente danosa à vida social.

Segundo Dias et al. (1996), a partir dos anos 1970, as relações entre estado, sociedade e trabalho ganharam novas formas. Essas novas reorganizações políticas e produtivas serviram como estratégia para a manutenção dos ideais e do modo de produção capitalistas. Com a economia de mercado cada vez mais globalizada, a internacionalização do capital, na passagem do século XX ao XXI, se expressou a partir dos ideais do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

A pragmática neoliberal manifesta-se pela crítica ao tamanho do Estado e sua intervenção econômica, culpabilizando-o pelas crises de mercado. Sendo assim, os neoliberais levantaram a bandeira da privatização de bens e serviços públicos e apresentaram um novo tipo de validação da cidadania, exercida pelo consumo, criando o *cidadão-consumidor*.

A política neoliberal com suas estratégias de enfrentamento da crise por meio de propostas macroeconômicas e contrarreformas estruturais, especialmente para os países periféricos, passa a ser considerada a saída para os problemas de crescimento e estabilidade econômica. Este ideário neoliberal sustenta a programática capitalista contemporânea e objetiva a formação de uma cultura anti-estatal, na qual é difundida a tese quanto à crise do Estado interventor e a necessidade de mudanças do seu papel, a fim de alcançar o progresso e o desenvolvimento econômico. É marcado pelo pensamento privatista e pela tentativa de constituição do *cidadão-consumidor* [...] (MARQUES; PINTO, 2010, p. 40, grifos no original).

As críticas ao suposto mal desempenho econômico do Estado acompanham a reivindicação pela diminuição estatal, ampliação das iniciativas privadas, pela privatização de órgãos públicos, corte de gastos sociais, austeridade fiscal e formação do cidadão-consumidor que, apesar de ver reduzir seus direitos civis, políticos, sociais, e até

mesmo humanos, classifica um bom governo pelo acesso e poder de consumo dos indivíduos.

No campo estatal, Kuenzer (2007) afirma que o neoliberalismo é marcado pelo descomprometimento com o financiamento das políticas públicas, que, na dimensão educacional, desmobilizam quaisquer possibilidades de reação e enfrentamento dos efeitos vindos da internacionalização do capital. No campo produtivo, a autora diz que a reestruturação produtiva é a expressão da necessidade de reorganização das formas produtivas implementadas dentro do contexto de transição do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, também chamado em outras literaturas de toyotismo/volvismo.

Para Saviani (2010), o modelo de acumulação flexível opera com tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, com trabalhadores polivalentes para a produção em pequena escala de objetos diversificados, a fim de atender demandas de nichos específicos do mercado. Dispensa-se o estoque e formata-se uma produção “puxada” pela demanda de consumo.

Na análise de Kuenzer (2007), o modelo de acumulação flexível assim o é por conseguir combinar, dentro de suas cadeias produtivas, altos níveis de desenvolvimento tecnológico e formas predatórias e precárias de trabalho assalariado. Isto é, se numa ponta da cadeia produtiva há uma máquina com alta tecnologia e, conseqüentemente, alto custo para a produção, na outra ponta há a exploração do trabalho sazonal, do trabalho intermitente, da “pejotização” ou “uberização” do trabalhador, da contratação sem direitos trabalhistas, que equilibra os custos empregados pelo capitalista para lhe conferir o seu lucro. A sobrevivência do modelo de acumulação flexível depende estritamente dessa hábil articulação, onde o lucro do capitalista é garantido pela maestria regulada desses dois polos.

Apesar das constantes inovações tecnológicas caracterizarem o capitalismo atualmente, a apropriação das tecnologias e do conhecimento científico – sempre envolvido na elaboração das tecnologias – não são exclusividade da época em que vivemos. Marx (1978) já considerava que tanto as dimensões técnicas e científicas elaboradas pela atividade humana já eram apropriadas pelo capital em prol de sua *autovalorização*, como *forças produtivas* do capital, e não do trabalho humano no geral:

As forças produtivas sociais do trabalho, ou as forças produtivas do trabalho diretamente social, socializado (coletivizado) por força da cooperação; a divisão do trabalho na oficina, a aplicação da maquinaria, e em geral transformação do processo produtivo em aplicação consciente das ciências naturais, mecânica, química etc, para fins determinados, a tecnologia etc, assim como os trabalhos em grande escala correspondente a tudo isso [...]; esse desenvolvimento da força produtiva do trabalho objetivado, por oposição ao trabalho mais ou menos isolado dos indivíduos dispersos etc, e com ele a aplicação da ciência – esse produto geral do desenvolvimento social – ao processo imediato de produção; tudo isso se apresenta como força produtiva do capital, não como força produtiva do trabalho; [...] (MARX, 1978, p. 55).

Pasqualini e Martins (2008, p. 11), ao parafrasearem Gramsci, esclarecem que devido às mudanças econômico-sociais aqui expostas, “[...] surge a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”. Se há novas relações de produção, faz-se necessário a formação de uma força de trabalho adequada para esses fins produtivos. Nesse sentido, Saviani (2010) afirma que esse modelo almeja trabalhadores que troquem a estabilidade no emprego pela disputa diária de cada posição conquistada, “vestindo a camisa da empresa” e sempre elevando sua produtividade.

É exigido do trabalhador uma conduta polivalente, que busca compreender o processo produtivo em seu todo, fornecendo para tal uma formação genérica, sem aprofundamento algum e que não o permita compreender as relações sociais mais amplas e totalizantes das quais faz parte, que lhe permita a hábil adequação para ser utilizado numa gama muito ampla de ocupações possíveis, naquilo que o mercado precisar.

Entra em foco aqui o intenso avanço tecnológico que tem ocorrido nas últimas décadas, acompanhado de uma maior participação da produção capitalista na indústria bélica e em uma produção fundamentada na obsolescência planejada, ou seja, são produzidas mercadorias que perdem rapidamente o seu *valor de uso*, garantindo a continuidade e a repetição dos processos produtivos em um ritmo cada vez mais acelerado, bem como a realização desses produtos na forma da mercadoria e sua conseqüente realização enquanto *valor de troca*, promovendo uma continuidade sem fim dos processos de autovalorização do capital (MÉSZÁROS, 2011). Quanto

mais rápido um produto é consumido, quanto menor é o seu tempo de uso, quanto mais rápido o indivíduo precisa trabalhar para novamente adquirir no mercado esse mesmo produto, quanto mais rápido o valor de troca de uma mercadoria é realizado, melhor é para a ampliação do poderio econômico capitalista.

Compreendemos, desta forma, o motivo pelo qual a indústria bélica, em associação com o desenvolvimento tecnológico, não apenas teve sucesso com a expansão do capitalismo mas também foi uma propulsora desse mesmo desenvolvimento, bem como o motivo pelo qual “grandes” países capitalistas se alimentaram do sangue de outras nações para a garantia de seu desenvolvimento. Não há um produto tão eficiente quanto o bélico para garantir a manutenção das relações de poder, pois não apenas representa e garante a subserviência de nações e de indivíduos a poderes externos, como também auxilia na autovalorização do capital, pois é o produto por excelência cuja própria razão de existência é ser consumido – ser apontado ameaçadoramente para outrem, servir como ameaça e meio para o domínio do outro, por meio de instigar neste o medo da morte ou até mesmo de realizá-la – e, no processo de seu consumo, garante a propagação de relações de poder, que estão inseridas nas próprias relações de produção capitalistas.

Assim, aqueles que possuem condições financeiras de proporcionar uma formação para desenvolver e administrar tecnologias conseguem ocupar os altos postos na cadeia produtiva, enquanto que a maioria da população, sem as mesmas condições financeiras, se vê alijada desse tipo de conhecimento, ou se vê detentora de um conhecimento mínimo dedicado à operação de parcelas produtivas mais básicas, que exigem um conhecimento técnico mínimo cada vez maior, mas ainda assim incipiente para compreender o próprio contexto econômico-social em que vive. Aqueles que, oriundos de famílias pobres, conseguem galgar os altos degraus dessa escada produtiva são, certamente, as grandes exceções dentro de um sistema de contradições.

As contradições inerentes ao modo de produção capitalista fazem com que ele se encontre constantemente enfrentando crises, que podem ser de menor ou de maior proporção, mas que o obrigam a se remodelar e a se readaptar às novas condições políticas e sociais impostas em diferentes momentos históricos. Nesses frequentes

períodos de crise, onde há baixas no consumo, não é incomum grandes massas de trabalhadores perderem seus empregos, pois se há um menor consumo, se há menor exigência quantitativa de produção, se há menor circulação e realização de lucro, não há motivos o suficiente para que um capitalista continue a empregar um assalariado, podendo até mesmo significar perdas no processo de ampliação e valorização de seu capital empregado no setor produtivo. Por isso, é também inerente ao modo de produção capitalista notórios períodos de desemprego, que por estarem atados à própria estrutura da sociedade capitalista, podemos dizer que se trata de um desemprego estrutural.

Essa relação entre a necessidade da ampliação da produção e na extração do mais-trabalho, que será realizado na forma do mais-valor, é apenas uma das diversas características que englobam uma das principais contradições da sociedade capitalista: aquela entre a classe do dono dos *meios de produção*, dos representantes do capital ou dos capitalistas, que possuem como propriedade os materiais essencialmente necessários à produção de uma determinada ou de determinadas mercadorias e, por outro lado, a classe do proletariado, que contribui com sua força de trabalho para a produção das mercadorias, força que, se ausente do processo produtivo, inexistente também qualquer produto enquanto resultado. Essa é uma das faces em que podemos constatar a *luta de classes*, uma contradição que possui papel essencial na movimentação histórica do modo de produção capitalista.

Para refletir: Ao constatarmos que a luta de classes, identificada no modo de produção capitalista mais especificamente pela contradição entre os interesses da classe capitalista e da classe proletária, não queremos dizer que não existam grupos sociais distintos, e sim que há uma polarização contraditória de maior relevância entre estas duas classes. Nesse sentido, poderíamos pensar: qual seria o papel das chamadas “classes médias” na reprodução e na manutenção da sociedade capitalista?

Quanto às possibilidades de mudança desses cenários, consideramos que a proliferação do “mantra” de que a formação escolar pode resolver o problema de desemprego vem de uma concepção produtivista da educação escolar (SAVIANI, 2010). Em tempos de *Welfare State*, a valorização do capital humano significava qualificar, via escola, aqueles que ocupariam os empregos em um

contexto de oferta de vagas para força de trabalho educada. Desde 1990, a formação escolar é concebida como um investimento individual, que habilita as pessoas para a acirrada competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2010). É também a partir da década de 1990 que a concepção produtivista assume uma nova forma, a do neoprodutivismo (SAVIANI, 2010), onde tornou-se lugar-comum encontrarmos trabalhadores com boa formação escolar, mas que ocupam vagas de emprego desproporcionais à sua formação, ou ainda, se tornam reféns de condições predatórias e precárias no interior do mundo do trabalho.

O desemprego estrutural, portanto, toma parte integrante na própria estruturação da educação escolar. Devido a essa conjectura, formata-se uma verdadeira pedagogia da exclusão, pois a educação escolar é estruturada a fim de preparar os alunos para, “[...] mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2007, p. 23).

Desempregado, refém do modo de produção, ocupando a ponta predatória do trabalho assalariado, mesmo que oscilando entre ocupações que possam fazer jus a sua formação profissional, o trabalhador se vê na situação de ter que aumentar sua jornada de trabalho. É preciso trabalhar não apenas para poder ganhar mais, mas para poder consumir mais. A lógica difundida pela formação do cidadão-consumidor convence as pessoas de que as boas condições de vida social (objetivas ou subjetivas) se materializam no poder do consumo. Essa é a motivação que mantém a lógica da acumulação flexível, como um ciclo que se autoalimenta.

Sobre essa questão, Neves (2005) nos chama a atenção para a formação de um projeto político ideológico que ganha notoriedade global e encontra espaço na dimensão nacional brasileira nos anos 1990. Chamada de Terceira Via, apresenta-se como uma suposta “superação” tanto do projeto liberal como do projeto socialista, construindo um discurso marcado pelas críticas às polarizações. Mas é fato que nenhum posicionamento pode ser neutro. A Terceira Via, ao aspirar a superação das polaridades, busca um conjunto de estratégias voltadas à legitimação de um novo padrão de sociabilidade pela imposição de um consenso que envolve um articulado processo de

difusão de valores, ideias e práticas. Dentre esses valores, está a presença e valorização do consumo e do cidadão-consumidor. Nesse caso, não há superação de polaridades, mas a formatação de um neoliberalismo de Terceira Via (NEVES, 2005).

Esse conjunto de estratégias foi denominado por Neves (2005) como a Nova Pedagogia da Hegemonia e está presente nas políticas públicas educacionais com as mesmas características presentes na dimensão política. Isto é, os projetos educacionais também passam pela definição e defesa de uma construção marcada pelo consenso. Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social por meio de moldes de uma nova sociabilidade, onde os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional. Dentro dessa nova sociabilidade, a presença das desigualdades passa a ser explicada por aspectos subjetivos e valorativos, concentrando as problemáticas sociais em uma esfera individual, despolitizando-as (NEVES, 2005). Esse fenômeno induz a população ao raciocínio liberal, onde os indivíduos são os responsáveis pelos problemas sociais e supostamente poderiam, em suas individualidades, criar as respectivas soluções.

Neves (2005) destaca que os PCN já sinalizavam um apelo pela alteração curricular na busca pelo consenso, por meio da adoção de elementos inseridos na proposta pedagógica, tais como: “desenvolvimento de competências”, “preparação para o mercado de trabalho” e “flexibilidade e adaptação”. A preocupação com um novo tipo de formação para que os indivíduos se adaptem com flexibilidade às novas condições do mundo do trabalho não pode ser encarada apenas como uma questão de formação escolar e nem apenas como modelo de formação laboral, mas também deve ser vista como uma questão de formação social.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, a realidade é expressão de uma *estrutura*, uma base material de caráter econômico, de onde emergem *superestruturas*, isto é, formas sociais determinadas de consciência (NETTO, 2011). A base econômica é, em última instância, aquela que determina a consciência dos indivíduos, o que não quer dizer que ela seja a *única* instância. As superestruturas, como por exemplo a política, o sistema jurídico e a religião, são igualmente determinantes, e em muitos casos *predominantes* na expressão da vida

humana. Até o momento histórico da produção de Marx e Engels, a importância de se identificar a determinação da base econômica sobre a realidade era negada e, por isso, os autores empenharam-se em evidenciar tal constatação. Entretanto, Engels, na carta à Joseph Bloch, reconhece que Marx e ele deveriam ter deixado mais evidente essa reflexão, pois, ainda em vida, presenciaram “marxistas” se apropriando equivocadamente de seus métodos.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a história é a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu nunca afirmamos mais do que isso. Se alguém o tergiversa dizendo que o fator econômico é o único determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata, absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos fatores da superestrutura [...] exercem igualmente a sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam predominantemente sua forma [...]. O fato de que os discípulos destaquem mais que o devido o aspecto econômico é coisa que, em parte, temos a culpa Marx e eu mesmo. Frente aos adversários, tínhamos que sublinhar este princípio cardinal que era negado, e nem sempre dispúnhamos de tempo, espaço e ocasião para dar a devida importância aos demais fatores que intervêm no jogo das ações e reações. [...] Desta crítica não estão isentos muitos dos novos “marxistas” e assim se explicam muitas das coisas inexpressivas com que contribuíram. (ENGELS, 1976, pp. 103-104).

A partir dessas considerações, não podemos ignorar o fato de que, desde as últimas décadas do século XIX, surgem reflexões, que contrariaram a racionalidade instaurada e defendida pela modernidade, construída pela Revolução Científica, de base cartesiana, renascentista, humanista e iluminista, na qual prevalecia o império da racionalidade e o predomínio da razão, e influenciou intensamente a construção de currículos, as práticas escolares e os objetivos formativos da educação escolar.

Nos anos 1970, Jean-François Lyotard (França, 1924-1998) chamou essa postura de contradição da racionalidade de pós-modernidade. O resultado desse processo de desconstrução da racionalidade instaurada pela modernidade é o estímulo às concepções de mundo relativistas e a incredulidade de ser possível existir metanarrativas (LYOTARD, 2009), ou seja, a incapacidade de uma narrativa ser capaz

de explicar o conhecimento, o universo ou de construir uma possível noção de verdade absoluta.

Nos anos 1980, autores como David Harvey e Fredric Jameson, usando a expressão “pós-modernismo”, buscaram compreender esse fenômeno a partir de um viés materialista histórico-dialético, entendendo que “[...] há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modus mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espço’ na organização do capitalismo” (HARVEY, 2008, p. 7), mas que estão longe de confrontar as regras básicas de acumulação capitalista. Em outras palavras, a pós-modernidade se configura como a estrutura que expressa a lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 1996).

Compreendemos que o conjunto ideológico denominado pós-modernismo, baseado em uma suposta crise da razão, redundando na valorização radical do Eu e afasta o indivíduo da vida concreta, em nome de sua subjetividade efêmera, relativista e individualista. O pragmatismo, o construtivismo, o behaviorismo e suas atualizações contemporâneas mantêm um diálogo íntimo com a concepção pós-moderna de mundo. Na observação dessa dinâmica, Saviani (2010) e Duarte (2012) entendem que o estímulo do behaviorismo e de um neopragmatismo no campo epistemológico, junto ao estímulo de um neoprodutivismo no campo educacional, foram sistematizados, enquanto teorias e propostas pedagógicas, pelo lema “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2012), o lema “aprender a aprender” contém, pelo menos, quatro posicionamentos centrais que, de modo geral, expressam valores ideológicos do neoliberalismo e do pós-modernismo. Em síntese, esses posicionamentos valorativos são: 1) as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis que aquelas que implicam transmissão de outras pessoas; 2) é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que aprenda os que foram adquiridos, elaborados, descobertos e construídos por outras pessoas; 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Para Duarte (2010), o lema “aprender a aprender” sistematizou-se em formas pedagógicas, criando uma hegemonia no campo educacional. Das pedagogias do “aprender a aprender” destacam-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista – esta última derivada diretamente do pacote ideológico denominado “pós-modernismo”. O autor destaca que apesar de distintas, todas essas pedagogias reproduzem os ideais do “aprender a aprender”.

Essas pedagogias hegemônicas possuem em comum a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2010), o que fundamenta uma concepção idealista da educação escolar. Pensar na relação sociedade-escola sem considerar a influência do capitalismo e suas contradições é uma postura acrítica, que pressupõe a possível “neutralidade” da escola frente à sociedade. Ainda que as pedagogias hegemônicas apresentem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, seus ataques são neutralizados pela crença na possibilidade de resolução de seus problemas sociais sem a superação de suas contradições.

A assunção de uma perspectiva relativista, característica do ideário pós-moderno, culmina na negação das totalidades. Ao se negar a categoria de *totalidade*, acredita-se que a realidade humana é supostamente constituída de acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Considerando essa possibilidade, são os acasos da vida de cada sujeito que determinam o que é ou não relevante para sua formação, sem pensar nas suas relações mais amplas e gerais. Essa postura dá espaço ao relativismo epistemológico e ao relativismo cultural que, por sua vez, originam uma supervalorização do cotidiano individual. Se não há valorização da totalidade, a realidade imediata dos indivíduos passa a ser a sua referência central.

No contexto escolar, a realidade imediata dos alunos passa a ser a referência para as atividades escolares. Os conteúdos que passam a ser considerados mais significativos e mais relevantes para o aluno são aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Nessa perspectiva, o conhecimento, supostamente, só tem valor se for empregado na resolução de problemas da prática cotidiana. Para isso, deve ser valorizado o conhecimento tácito, isto é, o conhecimento

peçoal, não verbalizado e circunstancial, em detrimento do conhecimento mais geral e teórico.

Para Kuenzer (2007), o pós-modernismo é uma ideologia que nega a centralidade da categoria “trabalho”, como sendo aquela que é constituinte do ser social, como parte integrante do ser humano, da ação que transforma a natureza, a sociedade e nossa própria consciência, e a substitui pela categoria “cultura”. Consequentemente, a concepção de que o conhecimento é fruto de uma construção histórica e social dá lugar à concepção de que o conhecimento é fruto das relações intersubjetivas e de linguagem. Se a materialidade da vida social é substituída pela subjetividade individual, supostamente toda a produção de saber pode se dar apenas entre essas subjetividades individuais, sem a necessidade de relações com uma totalidade mais ampla. Nessa concepção, perde-se o contato com a objetividade e o conhecimento passa a ser só a linguagem (KUENZER, 2007).

A concepção relativista da realidade alimenta um dos fundamentos da ideologia neoliberal, o individualismo, pois volta o olhar do indivíduo e de sua percepção de mundo para dentro de si próprio e/ou de sua própria imediatez, na forma de grupos sociais e culturais que com ele mantém uma relação mais próxima, seja espacial ou valorativa. Desse modo, em nome do indivíduo, da diversidade e do direito dos diferentes, nega-se a perspectiva do coletivo.

Evidenciamos que o reconhecimento da diversidade traz consigo enormes avanços sociais, especialmente quando se considera o histórico ocidental de imposições europeias, defendidas pelo evolucionismo positivista. O problema está na tendência pós-moderna de conceber a diversidade como sinônimo estrito de indivíduo, isolado em si mesmo, que nega sua dimensão de coletividade, própria de todo indivíduo. O efeito dessa concepção reforça a negação de um futuro, pois um projeto de sociedade só se torna possível por sua construção coletiva, e não individual.

A intenção de constataremos tais efeitos presentes na realidade embasam os direcionamentos que buscamos para apontar propostas de intervenção na realidade social. Como usar tais elementos e novas estruturas sociais em favor de novas intervenções? Não perdemos de vista que a realidade é momentânea e repleta de contradições. Nenhuma das constatações que fizemos pode ser universalizada e/ou

estabelecida como regra. Ao mesmo tempo, sabemos que existem contradições que possibilitam o surgimento de propostas e práticas que se opõem às práticas hegemônicas. Precisamos identificar essas contradições para encontrarmos possíveis propostas de intervenção e de transformação da realidade.

Até agora assumimos uma postura que denota consenso quanto à perspectiva de que as pedagogias hegemônicas – caracterizadas pela pedagogia das competências e do “aprender a aprender” e por uma postura adaptativa frente às contradições que o modo de produção capitalista nos impõe – imperam com vigor na educação escolar brasileira. Contudo, não podemos nos contentar com afirmações vazias. Vejamos, portanto, a maneira como essas ideologias são apresentadas, tanto na BNCC como nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) defende que na “[...] Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais”. Podemos perceber que os ideais da pedagogia das competências não se escondem; a pedagogia das competências é defendida explicitamente no documento, sendo seu princípio norteador e, como já afirmado, temos como consequência a adoção do lema “aprender a aprender”, seu fiel acompanhante.

Apesar da BNCC propor, na primeira de suas competências gerais, “[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2018, p. 9), o documento não abandona a perspectiva de utilizar o conteúdo como meio para atingir o desenvolvimento dessa competência, de modo que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11, grifos nossos).

Reconhecemos que o discurso da BNCC apresenta elementos que aspiram à transformação da sociedade. Dentre esses elementos, destacamos os trechos em que o documento reconhece a educação como aquela que “[...] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 8), com o “[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15) e que espera que sua proposta “[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre

as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). Mas, uma vez indefinidos os elementos de qual transformação que se almeja alcançar, quais grupos marginalizados que se pretende fazer justiça e quais fragmentações que se pretendem superar, passa a ser mais um discurso com baixa possibilidade de aplicação, mera fachada discursiva que esconde um projeto de sujeição e de assujeitamento, ao considerarmos os fundamentos pedagógicos que amparam tais assertivas.

Segundo Kuenzer (2007), a competência é entendida nos documentos como conhecimento tácito, isto é, como a “[...] síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores” (KUENZER, 2002, p. 2). Esses saberes não se ensinam, não são passíveis de explicação, não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. Esse modo de conceber a competência está diretamente ligado ao modelo de produção taylorista/fordista e ao mesmo tempo sistematizado pela matriz behaviorista de Bloom, em que a competência expressa o ato de saber fazer bem feito uma tarefa parcial e fragmentada, sem a necessidade de se ter o conhecimento da totalidade.

Uma vez mais, as concepções pedagógicas presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e em outros documentos oficiais a elas agregados, não deixam a BNCC desacompanhada, utilizando-se dos mesmos pressupostos para a defesa de uma educação escolar que, embora se mostre, em sua superfície, “transformadora”, redundante na manutenção e na reprodução da sociedade atual. É também da mesma forma que esses pressupostos são evidenciados ao longo do documento, como

O projeto educativo de cada CEFFA [Centros Familiares de Formação por Alternância] contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. *É o aprender a aprender!* [...] (BRASIL, 2012, p. 43, grifos no original).

Na primeira das citações selecionadas, podemos ver claramente, até mesmo porque o documento já foi elaborado com esses grifos, o apelo

pelo lema “aprender a aprender” que, como já discutimos, se adequa às perspectivas pedagógicas construtivistas e reacionárias. Além disso, no mesmo parágrafo, o “aprender a aprender” é associado com práticas voltadas à princípios valorativos do modo de produção capitalista – geração de emprego, de renda e de riquezas – que nada condizem com uma nova proposta de constituição social, apenas reforçam as atuais premissas do estado atual de coisas em que vivemos.

Contraditoriamente, numa segunda citação, é feito um apelo à atenção da política de formação de professores pelos processos de transformação do campo. Contudo, nesse cenário, quais seriam essas transformações? A transformação social do campo ou, então, mais provavelmente, a “transformação” do campo representada pela inserção abrupta do capitalismo nas regiões rurais, levando consigo a pobreza e a miséria? Pelo contexto, infelizmente, teríamos de assumir que se trata dessa segunda concepção de “transformação”.

[Os sistemas de ensino deverão atender na formação de professores] [...] propostas pedagógicas que valorizem [...] a diversidade cultural e os *processos de interação e transformação do campo*, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida [...] (BRASIL, 2012, p. 36-37, grifos nossos).

Ainda, nos é complementado que a formação de professores deve almejar a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais:

[É um princípio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica] [...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e *que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais* [...] (BRASIL, 2012, p. 73, grifos nossos).

[...] no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a *multiculturalidade*, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (BRASIL, 2012, p. 8, grifos nossos).

Poderíamos entender por emancipação a libertação do povo dos grilhões capitalistas. Porém, quando voltamos na mesma citação e vemos a ligação do termo com pressupostos como “a constituição de uma nação soberana”, um clássico apanágio do sentimento nacionalista liberal, devemos, uma vez mais, compreender seu outro significado: trata-se da promoção de uma “emancipação” em seu significado liberal, ou seja, o indivíduo “emancipado” é identificado como um indivíduo “empreendedor”, supostamente dono de sua própria vida e plenamente e individualmente responsável pelas condições sociais em que vive.

É lamentável o fato de que esses documentos oficiais aqui analisados tomam de empréstimo conceitos caros à uma perspectiva de transformação da sociedade e a subvertem em apologéticas do modo de produção capitalista.

Acreditamos ter ficado evidente, portanto, que intenções filosóficas e pedagógicas aparentemente libertadoras, transformadoras ou emancipadoras, supostamente promulgadoras da diversidade cultural, são apropriadas e têm seus conceitos esvaziados por meio do esvaziamento do significado de suas palavras. Isso ocorre sempre que não há uma “amarração” teórica, quando há diversas lacunas em uma determinada perspectiva filosófica que possibilita a apropriação dessas propostas para objetivos sociais outros. O próprio pós-modernismo, e também o multiculturalismo, ao relativizarem a realidade e a possibilidade de obtermos um conhecimento cada vez mais próximo do verdadeiro – o que não quer dizer próximo de uma suposta “verdade absoluta” –, especializou-se neste esvaziamento, abocanhando todas aquelas ideias que parecem lhe fazer sentido, mesmo que em parte, mesmo que momentaneamente.

Devemos salientar, por fim, que a proposta por uma educação do campo, ao adotar os princípios multiculturais e pós-modernos, simultaneamente à pedagogia freireana, que de fato possui influências marxistas, esvazia essa última de tudo o que a torna emancipadora ou transformadora da realidade, contribuindo para a consolidação, no fim, de uma proposta pedagógica reacionária, de uma colcha de retalhos teóricos, que promulga a adaptação do campo às demandas de uma sociedade capitalista que cada vez mais se expande às regiões rurais. Não podemos nos esquecer de que o multiculturalismo, como nos avisa Žižek (1997), não passa de um braço ideológico da economia capitalista atual.

Pensar no papel da escola e como as propostas pedagógicas podem ser concebidas e aplicadas não resolverá o problema do desemprego estrutural e nem as demais contradições do modo de produção capitalista, embora certamente possa contribuir para a formação de indivíduos que tenham condições de enxergar essas relações, para que se posicionem frente às contradições do modo de produção capitalista e atuem diretamente na transformação da realidade em que vivem. Entretanto, não podemos assumir que quaisquer teorias pedagógicas, e as consequentes práticas educativas por elas influenciadas, contribuam para a superação das contradições da sociedade capitalista.

É necessário adotarmos uma teoria pedagógica que compreenda a necessidade de transformação da sociedade atual, que proporcione aos alunos uma formação humana omnilateral – que abarque todas as dimensões da atividade humana – e que propicie condições favoráveis para a apropriação de conhecimentos técnicos e científicos para a análise e enfrentamento da realidade. Consideramos que, atualmente, a teoria pedagógica que mais se aproxima dessas necessidades e que contribui para a transformação que almejamos seja a pedagogia histórico-crítica, a perspectiva pedagógica por nós defendida.

Sugestões de leituras para aprofundamento: *O leitor atento notará que, até este ponto do texto, e também no próximo subitem deste mesmo capítulo, foram utilizados diversos conceitos – tais como materialismo histórico-dialético, mais-valor, mais-trabalho, trabalho, práxis, forças produtivas, força de trabalho, divisão do trabalho, tempo de trabalho, reprodução das relações de produção, alienação, estranhamento, estruturas, superestruturas, totalidade, contradições, mediações, luta de classes, autovalorização do capital, capital constante, capital variável, valor de uso, valor de troca – que herdamos das teorias econômicas marxistas e marxianas, que fundamentam as bases teórico-práticas da pedagogia histórico-crítica, e que tivemos o cuidado de mencioná-las utilizando-nos de destaques ao longo do texto, ao menos em sua primeira aparição. Este não é o momento de nos aprofundarmos em uma explicação detalhada e pormenorizada de cada uma delas, contudo, é importante a familiarização com esses conceitos e noções, pois são eles e a capacidade de análise da realidade social que promovem e que orientam a perspectiva pedagógica aqui defendida. Desse modo, é de suma importância o aprofundamento desses estudos, e para isso nós sugerimos as leituras de Lefebvre (2016), Konder (2012), Lessa e Tonet (2011) e Netto (2011), que abordam estas questões de*

maneira introdutória, e obviamente também a leitura d'O Capital, de Marx (2017), a primeira obra em que esses conceitos são de fato utilizados de maneira excepcional para a compreensão da realidade da sociedade capitalista. A complexidade de toda uma área de conhecimento não deve, de maneira alguma, assustar aquele que deseja se apropriar deste conhecimento, a dificuldade na apropriação desses conteúdos é inerente à complexidade da análise realizada!

Em defesa da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica assume como fundamento filosófico e como método o materialismo histórico-dialético, em outras palavras, trata-se de uma pedagogia socialista por excelência. É por isso que consideramos um passo inalienável, antes de demonstrarmos o motivo pelo qual a caracterizamos como a teoria pedagógica que mais contribui para uma educação escolar que visa à transformação da realidade, discutirmos brevemente os seus pressupostos. Iniciaremos esta discussão tratando sobre a concepção de realidade inerente ao materialismo histórico-dialético, por acreditarmos que esse é um dos principais fundamentos que a diferenciam das demais teorias pedagógicas aqui tratadas.

A realidade foi historicamente concebida por idealistas e materialistas como fruto polarizado das ideias e da matéria, respectivamente. Na perspectiva marxiana, concebemos a realidade como a unidade entre a subjetividade idealista e a objetividade materialista, caracterizados como dois momentos indissolúveis. Nessa compreensão, o idealismo é superado ao reconhecer que a realidade subjetiva é capturada como resultado da atividade sensível, e o materialismo é superado ao reconhecer que a realidade objetiva é captada como objetividade social e, portanto, como a objetivação da subjetividade. Conforme Tonet (2013, p. 78, grifos nossos),

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. [...] Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como

objetividade social (objetivação da *subjetividade*). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da “*atividade real, sensível*”.

O materialismo, enquanto forma de explicação de mundo, está presente no pensamento filosófico desde a Grécia Antiga, ao menos no interior do pensamento ocidental. Talvez, a oposição entre idealismo e materialismo seja uma das dicotomias mais antigas do pensamento humano. Seja ela expressa na contradição entre Heráclito e Parmênides – dois pensadores do período filosófico pré-socrático, que denota o início do pensamento filosófico ocidental – ou nas concepções apresentadas por Demócrito e Platão.

Pensar a realidade enquanto expressão das ideias ou expressão da matéria nunca foi uma discussão simples. Essa discussão despertou o interesse do jovem Karl Marx. Foi refletindo sobre a explicação de mundo de Demócrito e de Epicuro que ele apresentou sua tese de doutorado em 1841, com apenas 23 anos de idade, intitulada *Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro*. Em sua tese de doutorado, Marx identifica na filosofia de Demócrito um determinismo que impede a explicação da complexidade humana, devido ao fatalismo presente no movimento dos átomos. Algo parecido também se faz presente no materialismo do início do século XIX, que também foi criticado por Marx, pois qualquer materialismo se torna fatalista quando valoriza apenas a matéria e desconsidera a razão humana.

Já Epicuro adota uma outra concepção de movimento dos átomos. Marx acredita haver na filosofia epicurista um materialismo que não se fecha em si mesmo; um materialismo não determinista, mas sim, livre. A partir dessas considerações, Marx conclui que é possível pensar numa explicação de mundo pela realidade material, mas que não se impõe fatalmente aos indivíduos, justamente porque esses possuem a condição de sujeitos pensantes.

O defeito fundamental de todo materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só *concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial*, sob a forma do objeto ou da percepção, mas *não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo*. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal (MARX, 2009, p. 119, grifos nossos).

Não podemos cair no equívoco criado historicamente pelo radicalismo entre idealismo e materialismo, onde ambos disputam o monopólio da verdade pela eliminação da oposição. De um lado, o idealismo eleva as ideias como a fonte do conhecimento verdadeiro e desqualifica aquilo que vem da matéria. Do modo contrário, o materialismo, tendo como fonte a matéria, desqualifica o que vem das ideias. É preciso superar essa postura dicotômica. Reiteramos, daí, que para Marx, dialeticamente, a subjetividade idealista e a objetividade materialista, na verdade, são *dois momentos* de uma mesma *unidade indissolúvel*. O idealismo é superado quando se reconhece que a realidade subjetiva é capturada como resultado da atividade sensível. Do mesmo modo, o materialismo é superado quando se reconhece que a realidade objetiva é captada como objetividade social e, portanto, como a objetivação da subjetividade, como já afirmado por Tonet (2013).

Marx desenvolve, ao longo de décadas de estudo, principalmente voltados para a compreensão da economia capitalista, um método para superar a pura contemplação e o imediato espontaneísmo. A teoria é a reprodução *ideal* do movimento *real* do objeto (NETTO, 2011), ou seja, é o ato de compreender *no pensamento* o movimento realizado pelo objeto de estudo *na realidade*. Mas para isso, não basta só observar empiricamente a realidade, pois "[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1974, p. 939). É preciso identificar suas determinações.

Longe de ser determinista, Marx entende que, na produção de nossa existência, nos deparamos com determinações, isto é, limitações determinadas, relações necessárias que extrapolam a nossa vontade subjetiva. Essas determinações são fruto de determinadas relações materiais, e essas relações materiais condicionam o nosso processo de vida social e a nossa consciência humana. É por isso que Marx afirma ser a nossa vida social, nosso ser social que determina a nossa consciência, e não o seu contrário.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em *relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade*; essas relações de produção correspondem a um grau *determinado* de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material *condiciona* o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que *determina* o seu ser;

ao contrário, é o seu ser social que *determina* sua consciência (MARX, 2008, p. 47, grifos nossos).

Segundo Netto (2011), as determinações são os elementos *momentâneos* que *constituem* o objeto e toda a realidade. Por isso, “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 45). Quanto mais se identificam as determinações de um objeto, mais se aproxima de sua realidade concreta. A realidade só é concreta porque ela é síntese de múltiplas determinações (NETTO, 2011). O conhecimento concreto é aquele que consegue identificar as determinações de um objeto de estudo, das mais complexas até as mais simples. Assim, “[...] o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o *verdadeiro* ponto de partida” (MARX, 2008, p. 258-259).

Marx assume que na busca pela realidade concreta, descobrimos que ela sempre esteve presente aos olhos do observador, mas é apenas após um intenso processo de *abstração* que o observador consegue descobrir suas múltiplas determinações. A abstração, por sua vez, “[...] é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44). O movimento do conhecimento no método de Marx é a passagem de uma relação caótica e simplista que o observador tinha com a realidade para uma relação sistematizada e elaborada com a mesma realidade, utilizando o pensamento para identificar suas determinações. Essa é a passagem do *empírico* ao *concreto* pela mediação do *abstrato*; da *síncrese* à síntese pela mediação da *análise*. O cientista não cria uma realidade, mas a apreende e reproduz o seu movimento *no* pensamento. É um movimento onde “[...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX, 2008, p. 259). É por isso que, ao mesmo tempo que é a “passagem” do empírico ao concreto, dialeticamente, também é o “retorno”, pois a realidade é e *não* é a mesma. O concreto é ponto de chegada, ao mesmo tempo que é o verdadeiro ponto de partida.

A produção científica fundamentada no método de Marx só é possível se forem consideradas três categorias nucleares: a totalidade, a contradição e a mediação (NETTO 2011). As categorias, por sua vez,

são conceitos, elaborações do pensamento para a representação da realidade, contudo, as categorias expressam o que há de essencial nesta realidade concreta, denotam, portanto, conceitos centrais em torno dos quais a análise será balizada.

A totalidade não se refere à simples união de partes, mas é a expressão da complexidade das relações sociais que se dão na sociedade. A totalidade concreta é composta por totalidades de menor complexidade, nas palavras de Lukács (2003), as totalidades são formadas por complexos de complexos. Entre cada uma das totalidades há *mediações*, que estabelecem relações entre as diferentes totalidades, devendo estas relações serem também identificadas e consideradas na análise de uma determinada realidade. Nenhuma dessas totalidades é simples, mas são diferentes devido ao seu grau de complexidade. O pesquisador deve buscar identificar as determinações das totalidades “as mais simples”, já que essas compõem seu objeto de estudo, sem perder de vista, ao mesmo tempo, a sua relação com as totalidades mais complexas.

Entretanto, a totalidade não é estática, mas sim, dinâmica. É preciso lembrar que as determinações são elementos momentâneos que constituem o objeto e toda a realidade. O que explica a dinamicidade da realidade são as *contradições*. As contradições são elementos que se opõem, que entram em conflito como, por exemplo, a oposição entre os interesses de classes. As contradições, bem como as categorias, não são pré-determinadas pelo pesquisador, pois elas são inerentes à realidade observada, devendo ser por ele desveladas no processo de produção do conhecimento.

Essa digressão que realizamos, com o intuito de contextualizar as contribuições de Marx para a compreensão da sociedade capitalista, é de suma importância pois, como já afirmamos, é a partir do materialismo histórico-dialético, enquanto método elaborado por Marx e por Engels para a análise da sociedade capitalista, bem como pela perspectiva filosófica do materialismo histórico-dialético e a concepção de mundo que ela encerra, que a pedagogia histórico-crítica retira as suas influências e norteia a sua prática educativa, concebe a função social da escola e a função social da apropriação dos conhecimentos no interior da educação escolar.

A função social da escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, reside na relação entre a socialização dos conhecimentos

históricos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade com a transformação da realidade em que vivemos. Já dizemos que Marx considera os conhecimentos e as técnicas e tecnologias como forças produtivas, mas Saviani (2011) dá um passo além, considerando os conhecimentos como meios de produção no interior da sociedade capitalista. Essa constatação nos obriga a pensar que se os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são meios de produção, eles conseqüentemente são dominados por poucos, pelos representantes da classe dominante na sociedade e, como qualquer outro meio de produção, eles devem também ser apropriados pela classe proletária, pois eles são utilizados para a sua dominação e são deles distanciados pois possuem um papel essencial na reprodução da sociedade capitalista e na compreensão de seus mecanismos de funcionamento. É com esta constatação que a pedagogia histórico-crítica situa a função social da educação escolar enquanto prática educativa necessariamente transformadora.

Para pensarmos esta relação entre a apropriação de conhecimentos e a transformação da realidade, que culmina no estabelecimento da função social da escola, nos dedicaremos a discutir, em seqüência, o princípio que confere a unidade entre objetividade e subjetividade, a *práxis*, “a ‘atividade humana sensível’, a ‘atividade real, sensível’ [...] atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (TONET, 2013, p. 78).

A *práxis* é a atividade sensível do ser humano, de intervenção prática na realidade, que, ao mesmo tempo, é dotada de subjetividade; que transforma o mundo e, ao mesmo tempo, transforma o próprio ser humano. Mas não podemos entender a *práxis* apenas como uma atividade prática. Da mesma forma que Marx supera a polarização entre objetividade e subjetividade, a polarização entre teoria e prática também deve ser superada. É preciso entender que “[...] toda a *práxis* é atividade, mas nem já toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 1968, p. 185). A *práxis* é uma atividade fundamentada pela teoria. É só pela ação teorizada que pode haver transformação significativa, tanto da realidade quanto do próprio ser humano.

No contexto da formação educacional do ser humano, Saviani (2011) afirma que se a teoria estiver desvinculada da prática tem-se uma ação de pura contemplação, mas, no seu contrário, se a prática

estiver desvinculada da teoria, temos uma ação de puro espontaneísmo, de puro fazer pelo fazer. Práxis é atividade, mas atividade refletida, intencionalmente direcionada a um fim, plenamente pensada e premeditada. A práxis articula teoria e prática, sendo “[...] um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. [...] A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2011, p. 120). Não pode haver práxis sem a junção da teoria e da ação. A práxis é a concepção teórica que deve estar presente no desenvolvimento de todo trabalho pedagógico, pois

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: [...] (VÁZQUEZ, 1968, pp. 206-207).

Na busca pela construção de uma proposta pedagógica que cumpra com o sugerido pela categoria da práxis, temos em mente que a educação escolar deve dedicar-se a formar a totalidade dos sujeitos, considerando as dimensões intelectual, corporal e tecnológica. Ao mesmo tempo em que se preocupa em desenvolver o raciocínio lógico-formal, não se esquece do desenvolvimento dos corpos e dessa interação com o desenvolvimento tecnológico presente nos processos produtivos da sociedade:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação *intelectual*. 2) Educação *corporal*, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação *tecnológica*, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1982, pp. 85-86, grifos nossos).

Se confrontarmos nossa forma de conceber a atividade pedagógica e a proposta das pedagogias de orientação ideológica pós-moderna, o ponto de discordância está na categoria que ocupa o

centro da concepção de mundo. Enquanto o conjunto ideológico pós-moderno elege como central a categoria *cultura*, em nossa acepção, a categoria *trabalho* é que deve ocupar a centralidade do planejamento pedagógico na educação escolar. Apesar de até então não termos nos dedicado à exposição do que entendemos por trabalho, chega o momento de clarear esta perspectiva, onde chamaremos Marx (2017, pp. 120-121) para nosso auxílio:

[O trabalho é] [...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. [...] Ao produzir, o homem pode apenas proceder como a própria natureza, isto é, pode apenas alterar a forma das matérias. Mais ainda: nesse próprio trabalho de formação ele é constantemente amparado pelas forças da natureza.

O trabalho é considerado como atividade especificamente humana, é a atividade produtiva do ser humano, tendo como base a transformação da realidade existente para suprir as necessidades, sejam elas biológicas ou sociais, que se colocam frente ao indivíduo. O trabalho, ou seja, a transformação da realidade, é mediado por instrumentos, sejam eles físicos – como as ferramentas e tecnologias – ou abstratos – como o pensamento – mas sempre haverá uma intencionalidade, a representação da realidade no interior do pensamento junto das possibilidades de intervenção, que preconizam a ação.

O trabalho nos é considerado central para a educação escolar na perspectiva histórico-crítica pois é a atividade especificamente humana e, na sociedade capitalista, é a expropriação do mais-trabalho, como já comentado, que é utilizada como base para a autovalorização do capital, é a partir do trabalho que as contradições do modo de produção capitalista são colocadas em movimento. Isso não quer dizer que o ser humano possa ser definido apenas pelo trabalho, é inegável a participação de diversas outras dimensões na constituição social do ser humano (LEFEBVRE, 2014a), entretanto, é o trabalho que está no centro da economia capitalista, e não suas outras determinações.

Contudo, a realidade não é estática, e está sempre em transformação. Se hoje afirmamos que a categoria trabalho é central para a compreensão da sociedade e é central para a economia capitalista, não é possível dizer que ela sempre será central para a

sociedade. Nesses dois aspectos: é possível que, com as transformações da sociedade, a categoria trabalho deixe de ter essa centralidade, e inclusive, para alguns autores, como Lefebvre (2014b), o movimento de transformação da sociedade caminha para o deslocamento da centralidade do trabalho, embora isso ainda não tenha ocorrido.

Se a compreensão de trabalho está intrinsecamente relacionada com a transformação da realidade, uma proposta pedagógica fundamentada na perspectiva histórico-crítica e na categoria trabalho não pode pensar só nas relações entre a educação escolar e a sociedade, mas também na aplicação intencional de esforços para agir diretamente na transformação social. Por isso, é preciso que o trabalho pedagógico esteja em contínuo contato com a realidade circundante.

Assim como Freitas (2010), queremos uma escola que esteja imersa no enfrentamento das contradições sociais, possibilitando condições reais de desenvolvimento de práxis aos alunos e possibilidades de sua transformação, pois a escola não é uma preparação para a vida, muito menos a sua simulação: a escola é a própria vida! Segundo o mesmo autor, para proteger-se, a escola capitalista foi obrigada a desligar-se da vida para desligar-se das contradições, criando um ambiente confortável em quatro paredes para parecer real as defesas ideológicas que faz. Contudo, um modelo escolar que se desliga da vida é um modelo que sempre impossibilitará o exercício desse aluno na própria vida.

Freitas (2010) considera que a escola capitalista possui duas funções centrais: excluir e produzir subordinação. A exclusão pode se dar tanto de forma a manter o aluno da classe trabalhadora fora da escola, como ocorrido historicamente, quanto a de incluir o aluno dentro da estrutura escolar, mas o mantendo excluído do conhecimento sistematizado, como acontece na história mais recente. Mesmo sem aprender, ter o aluno dentro da escola é útil para o sistema por poder produzir subordinação, além de fornecer apenas o conhecimento básico e elementar, que propicie ao aluno, futuro trabalhador, o domínio das técnicas para a sua plena exploração, mas nunca a apropriação do conhecimento para a tomada de consciência de sua situação enquanto explorado. Essa subordinação é presente seja no conteúdo da escola ou nas relações que os alunos possuem

com as estruturas escolares hierárquicas. Esse contato serve, majoritariamente, para que o aluno incorpore e naturalize o *modus operandi* do capitalismo, reproduzindo-o em sua vida.

A pedagogia histórico-crítica, ao adotar os fundamentos do materialismo histórico-dialético, adota também uma clara e definida crítica contra o modo de produção capitalista, contra o individualismo intrínseco em suas relações sociais e luta diretamente pelo acirramento e resolução das contradições em que o capitalismo está imerso, apontando para a luta de classes como uma das principais contradições para a superação, além de não desmerecer a importância na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e, muito menos, relativizar a possibilidade de análise e compreensão da realidade concreta.

Para refletir: *Ao longo deste texto afirmamos categoricamente que a pedagogia histórico-crítica, uma pedagogia socialista, fundamentada na análise da realidade propiciada pela aplicação do método materialista histórico-dialético, é a teoria pedagógica que conhecemos atualmente que mais contribui com a transformação da sociedade por meio da educação escolar. Consideremos agora a seguinte afirmação de Lefebvre (2016), de que há apenas três concepções de mundo e apenas três, – como repetido diversas vezes pelo autor em seu texto – sendo elas: a concepção cristã; a concepção individualista; e a concepção marxista. Seria possível concordar com tal afirmação? Pensem em diferentes concepções de mundo que permeiam as suas vidas, cada uma delas poderia ser enquadrada em uma dessas três concepções gerais? É possível que uma concepção de mundo assuma, ao mesmo tempo, uma concepção cristã e uma concepção individualista? Uma concepção individualista e uma concepção marxista? Ou então uma concepção marxista e uma concepção cristã? Quais seriam as implicações dessa mescla? Haveriam contradições que invalidariam os seus pressupostos gerais quando combinadas?*

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://prona.campo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

DIAS, E. F. et al. *A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classe*. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010. pp. 33-49.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. Carta a Joseph Bloch, de 21 de setembro de 1890. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. Volume 2. São Paulo: Edições Sociais, 1976.

FREITAS, L. C. *Moisey M. Pistrak*. Aula ministrada durante a disciplina ED-316 da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 24 set 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9RmHL6knn1A&t=2137s>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2008.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Braziliense, 2012.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/539>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. *A educação no contexto do mundo do trabalho*. Curitiba: 03 mai 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jv5uZNxYFko>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LEFEBVRE, H. Critique of everyday life, volume II: foundations for a sociology of the everyday. In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. London; New York: Verso, 2014a. pp. 273-652; 864-878.

_____. Critique of everyday life, volume III: from modernity to modernism (towards a metaphilosophy of daily life). In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. London; New York: Verso, 2014b. pp. 653-842; 879-886.

_____. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARQUES, E. P.; PINTO, M. B. Universidade e precarização: considerações sobre o processo de trabalho dos servidores da UFF. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, 2010, pp. 39-49. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/fbad449653923dcc63f6f140c5e7263e_1547841489.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro III*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. v. 6.

_____. *O capital: livro I: capítulo VI* (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.

_____. *Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões*. Lisboa; Moscou: Editorial Avante; Edições

Progresso, 1982. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, A. C. et al. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004. pp. 343-372.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F. R. Crítica à pedagogia das competências de Phillipe Perrenoud: sua visão liberal de educação e sociedade e sua afinidade com as demandas do processo produtivo contemporâneo. In: SEMINÁRIO REDESTRADO: nuevas regulaciones en América Latina, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...*

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 21, n. 42, pp. 13-35, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. *Escola e democracia*. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VASCONCELOS, P. H. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 865-883, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652125>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. *Educação do campo e revolução: uma análise da produção científica em ensino de ciências e de biologia para a educação escolar rural*. 2019. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181546>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ŽIŽEK, S. Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review*, v. 1, n. 225, p. 28-51, 1997. Disponível em: <<https://newleftreview.org/l/225/slavoj-zizek-multiculturalism-or-the-cultural-logic-of-multinational-capitalism>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento e suas contribuições para salas multisseriadas

Giselle Modé Magalhães¹

Angelina Pandita Pereira²

Introdução

O objetivo do presente capítulo é apresentar a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano, assim como alguns conceitos fundamentais da psicologia histórico-cultural³, que, por sua afinidade metodológica⁴ com a pedagogia histórico-crítica – marco teórico do presente livro -, tem se apresentado como um elo fundamental desta teoria pedagógica. Com isso, esperamos contribuir com o trabalho dos/as professores/as de salas multisseriadas, os/as quais relatam dificuldade em lidar com crianças de diferentes faixas etárias dentro de uma mesma sala de aula.

Em nossa concepção, ao compreender o processo de desenvolvimento humano no decorrer dos períodos pelos quais passamos ao longo da vida o/a professor/a de salas multisseriadas pode analisar melhor quais as atividades que orientam o desenvolvimento de seus/as alunos/as em cada período (ELKONIN, 1987), quais as forças motrizes que transformam estas atividades e,

¹ Professora Adjunta no Departamento de Educação da UFSCar – Campus São Carlos. gisellemagalhaes@ufscar.br

² Professora Adjunta no Departamento de Educação I da Faced – UFBA. Angelina.pandita@ufba.br

³ Psicologia histórico-cultural, psicologia sócio-histórica, escola de Vigotski, teoria da atividade são denominações para o mesmo marco teórico. Embora apresentem diferenciações, estas não serão abordadas neste texto, uma vez que não contribuem para atingir nosso objetivo aqui.

⁴ Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica têm seus fundamentos filosóficos no materialismo histórico-dialético, por isso defendemos a afinidade teórica entre ambas. Faz-se importante esclarecer que elas têm origem distintas - psicologia histórico-cultural foi desenvolvida inicialmente na União Soviética, na década de 1920, tendo como principais autores Lev S. Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander Luria; pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida no Brasil, na década de 1980, pelo Prof. Dermeval Saviani – mas atualmente há diversos grupos de pesquisa no Brasil que têm trabalhado com a indissociabilidade destas teorias científicas.

principalmente, podem planejar atividades educativas emancipadoras (TONET, 2014) ancoradas nos princípios da periodização.

Esperamos com este texto diferenciar as atividades orientadoras de desenvolvimento das atividades pedagógicas emancipadoras, pois trata-se de conceitos distintos, mas intimamente relacionados. Para tal, é preciso, como ponto de partida, compreender o pressuposto vigotskiano de que é a aprendizagem que promove o desenvolvimento⁵, e, nas instituições de ensino escolar, a aprendizagem acontece à medida que temos um ensino sistematizado e organizado para tal, o que denominamos de ensino desenvolvente.

Reafirmamos este pressuposto com alguma frequência, pois ele nos posiciona contra qualquer concepção naturalizante de desenvolvimento, ou seja, aquela ideia de que as crianças vão se desenvolver naturalmente e que nós educadores/as ensinamos conforme elas estejam prontas para aprender. É justamente o contrário disso que afirma a escola de Vigotski e que defenderemos ao longo deste texto.

Assim, se é por meio do ensino sistematizado que podemos promover aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento, nada mais essencial do que compreender a centralidade do planejamento pedagógico e das atividades educativas emancipadoras neste processo. Magalhães e Martins (2020), afirmam que cabe à psicologia educacional oferecer suporte conceitual à pedagogia escolar, ciência que se destaca na organização sistemática do ensino. Quem é a criança que está na minha sala de aula? Como ela se desenvolve? Como identificar o momento do desenvolvimento que cada criança se encontra? É este suporte conceitual que entendemos importante buscar na psicologia histórico-cultural, especialmente nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento.

⁵ Vigotski (2018) afirma que desenvolver-se significa construir novas formações psicológicas, as chamadas neofomações. Em outras palavras significa que nossas funções psicológicas se transformam, se reorganizam, e nos permitem agir de maneira diferente no mundo. Quando a criança começa a ler, por exemplo, há uma nova organização da atenção, memória, pensamento, linguagem etc., que significa desenvolvimento psicológico – promovido pelo ensino escolar, neste caso.

Por que a psicologia histórico-cultural?

A psicologia histórico-cultural tem sua origem na união soviética, na década de 1920, pós revolução russa, momento em que o país vivia uma reorganização científica e cultural para a formação socialista dos homens e das mulheres. Houve muita produção no âmbito da psicologia com o intuito de colaborar com as demandas sociais da época, cujas traduções começam a chegar no Brasil na década de 1980 e que diversos grupos de pesquisa pelo país têm estudado e feito avançar desde então.

Compreender o processo pelo qual nos tornamos quem somos, os elementos que permitem a formação de características que nos marcam como indivíduos únicos e irrepetíveis em meio a uma sociedade que nos impõe o modelo de vida neoliberal como única opção de sobrevivência, eis o desafio da psicologia histórico-cultural. Colocamos nosso foco no processo de desenvolvimento do indivíduo desde o seu nascimento, mas sem descolar a formação subjetiva das particularidades sociais a que estamos submetidos.

Com este destaque afirmamos a psicologia histórico-cultural também como uma escolha ético-política, pois sabemos que os produtos da cultura humana não estão disponibilizados de maneira igual, afinal, ainda nos organizamos em uma sociedade dividida em classes, a qual não garante as mesmas condições de sobrevivência para todos/as⁶. Isso significa que particularidades como classe, raça e gênero, certamente, marcam o desenvolvimento humano de forma desigual desde o nascimento (PEREIRA; MAGALHÃES; PASQUALINI, 2020).

Defendemos o direcionamento de nossas ações pedagógicas a serviço da classe trabalhadora e da luta pela emancipação humana – por isso a defesa das atividades educativas emancipadoras como propostas por Tonet (2014) - uma vez que entendemos que da socialização dos elementos da cultura humana, entre eles o conhecimento científico acumulado, depende iguais condições de vida para qualquer um de nós, o que significa, em última instância, justamente a possibilidade que todos/as sobrevivam e não somente a

⁶ Os efeitos da pandemia mundial de COVID-19 que estamos vivendo é um exemplo nítido destas diferenças, já que o maior número de mortes está entre a classe trabalhadora pobre, que não pode parar de trabalhar para sobreviver e que historicamente, no Brasil, se constitui de pessoas negras.

classe que domina os meios de produção e uma parcela privilegiada da classe trabalhadora que vende sua força de trabalho por um valor mais elevado. Além, é claro, de permitir que possamos encontrar e vivenciar as diferenças humanas sem opressões e violências.

Dito isso, mesmo que de forma apressada, perguntamos: quem são as crianças dos povos do campo? A quais produtos do trabalho humano elas têm acesso? De que forma suas famílias se inserem na organização social que vivemos? Qual é a escola que a sociedade disponibiliza para elas? Como se dá o atendimento à saúde dessas crianças? Quais as particularidades que marcam seu desenvolvimento de maneira significativa? Essas, dentre tantas outras, são questões imprescindíveis para orientar a compreensão do desenvolvimento dessas crianças concretamente, pois os conceitos que iremos apresentar no próximo item precisam ser compreendidos nas particularidades de nossos/as alunos/as concretos, neste caso, os povos do campo.

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano trata de compreender o movimento que nos permite passar de um ciclo do desenvolvimento para outro, as especificidades desse processo em cada etapa de nossa vida e, principalmente, como a educação interfere, inevitavelmente, neste percurso que forma e transforma a nossa personalidade. Buscamos, com este estudo, compreender quais são as forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento e modificam nossas atividades ao longo da vida.

O grande desafio posto para a Psicologia Histórico-Cultural está em compreender a periodização a partir dos conteúdos sociais da atividade, descartando, com isso, qualquer critério cronológico que naturalize o desenvolvimento. Nosso desafio passa a ser, então, o estudo da atividade humana em cada momento do desenvolvimento, cujos conteúdos são determinados pela situação social de desenvolvimento que se encontra cada criança concretamente.

A situação social de desenvolvimento, a sucessão dos tipos orientadores de atividade e as novas formações psíquicas que se formam no processo de desenvolvimento são, segundo Tolstij (1989), os três conceitos fundamentais para que nós educares/as possamos

analisar a periodização do desenvolvimento psíquico em seu movimento. E ousamos acrescentar que estes conceitos também nos ajudam a realizar tal análise de maneira concreta, ou seja, considerando as particularidades de cada criança.

Vygotski (1996, p. 264) afirma que “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”. Isso porque o autor nos mostra que a verdadeira fonte de desenvolvimento é a realidade social (VIGOTSKI, 2018), é ela que cria possibilidades para que o social se transforme em individual e determine as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade.

A situação social de desenvolvimento depende tanto de condições externas – particularidades disponibilizadas pela realidade social para cada indivíduo -, como internas – organizações psíquicas já desenvolvidas que medeiam o alcance de nossas ações. Nosso/a leitor/a pode se atentar para o fato de que esta é uma relação dialética que nos acompanha ao longo de toda a vida, afinal, vamos desenvolvendo o nosso psiquismo conforme nos apropriamos dos elementos históricos e sociais que nos são disponibilizados e, conseqüentemente, esse desenvolvimento transforma nossas possibilidades de ação na realidade externa. Assim sendo, desta relação entre condições externas e internas emergem as nossas *atividades* ao longo da vida, e cabe a nós, educadores/as, estarmos atentos à situação social de desenvolvimento de nossas crianças, assim como nos identificarmos como importante elemento desta.

Leontiev (1975) focou os seus estudos no conceito de atividade, afirmando que o ser humano se forma e se desenvolve por meio de sua atividade. O que fazemos transforma, confere outra forma ao nosso psiquismo e, conseqüentemente, à nossa personalidade. A definição conceitual de atividade pode ser encontrada em Petrovski, (1985, apud Tuleski e Eidt, 2016, p. 44 e 45), segundo o qual a atividade é uma:

forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas,

descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade.

No entanto, o conceito de atividade não pode ser entendido como qualquer coisa que fazemos. Há especificidades que precisam ser definidas para não analisarmos nossas crianças de maneira equivocada. Leontiev (1975) definiu a atividade como uma cadeia de ações (conjunto de operações que encerram uma finalidade, ou o *para que* fazemos algo) e operações (conteúdo procedimental das ações, que nos colocam em contato direto com a realidade objetiva) que se conectam na consciência dos indivíduos por um motivo (*por que* fazemos algo). O motivo refere-se a um objeto que encerra uma necessidade, incitando e orientando um conjunto de ações para satisfazê-la.

Isso significa que para compreendermos nossas atividades precisamos encontrar, inicialmente, os motivos que nos levam a agir, pois são eles que revelam a essência da atividade. Os motivos, cabe ressaltar, advém das relações sociais em que estamos inseridos, portanto, nossas ações são orientadas por necessidades criadas social e historicamente. Com isso podemos afirmar que as situações sociais de desenvolvimento podem possibilitar a emergência de diferentes motivos e, portanto, diferentes atividades (PEREIRA; MAGALHÃES; PASQUALINI, 2020).

Obviamente, há diferenças entre as nossas atividades no processo de desenvolvimento, afinal, não fazemos as mesmas coisas do início ao fim da vida. Leontiev (2001) denominou de atividade principal, atividade dominante, atividade-guia ou, ainda, atividade orientadora de desenvolvimento o tipo de atividade que, em determinado momento, orienta de maneira central o desenvolvimento psíquico. Adotaremos nesse texto o termo atividade dominante, a qual, segundo Leontiev (2001), é a responsável pelas principais mudanças na organização psíquica e na personalidade do indivíduo em determinado período, assim como permite que novas atividades surjam por meio dela e assumam o papel de orientar o desenvolvimento.

No entanto, foi Daniíl Elkonin quem se apoiou nos estudos de Leontiev para descrever quais são essas atividades em cada momento da vida. Para tal, Elkonin (1987) sistematizou o processo de desenvolvimento humano em períodos e épocas e nos apresentou um conceito bastante elucidativo para compreendermos as transições de

um período para outro, qual seja: o de *linhas acessórias do desenvolvimento*.

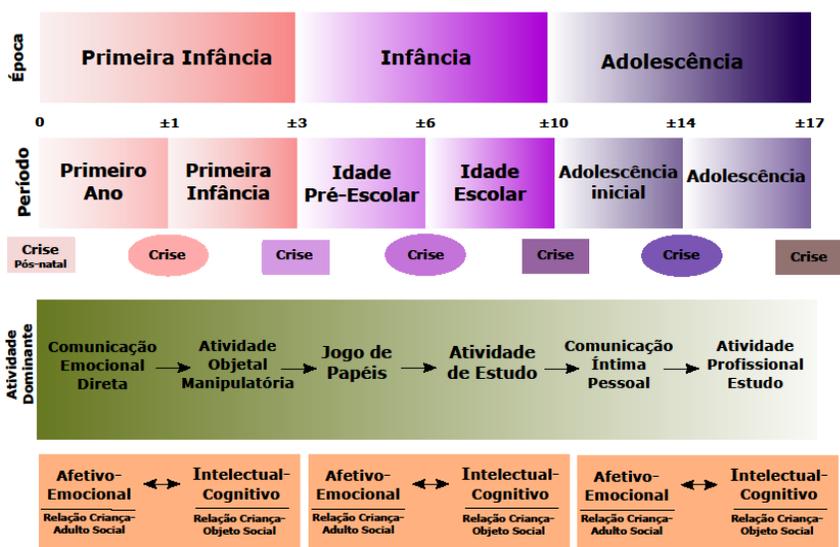
Os períodos são momentos marcados pela centralidade de uma atividade dominante. A junção de dois períodos é chamada por Elkonin (1987) de *época*. O autor apresenta três épocas distintas, quais sejam: a primeira infância⁷, a infância e a adolescência. Como sistematizou Lazaretti (2008), a época chamada *primeira infância* é composta por dois períodos: comunicação emocional direta (em que predominam os objetivos, os motivos e as normas, ou seja, *a esfera motivacional e das necessidades*) e pela atividade objetual manipulatória (em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, isto é, *a esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); a época denominada *infância* compreende a atividade de jogo de papéis (*esfera motivacional e das necessidades*) e a atividade de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); e a época chamada de *adolescência* abarca o período de comunicação íntima pessoal (*esfera motivacional e das necessidades*) e o período de atividade profissional – de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*).

O quadro abaixo, elaborado pelo Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes, nos ajuda a visualizar a sistematização proposta por Elkonin (1987).

⁷ Nota-se que a denominação da época *primeira infância* leva o nome do período *primeira infância*, podendo gerar dúvidas no/a leitor/a.

Quadro: Sistematização do desenvolvimento psíquico

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO



Elaborado por: Ângelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

FONTE: PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, p. 71-97, 2013.

Com a ajuda deste quadro podemos visualizar as atividades dominantes ao longo de nosso desenvolvimento, ou, pelo menos, durante nosso tempo de vida escolar, já que, como aponta Tolstij (1989), Elkonin não descreve este processo até a velhice, limitando-se à explanação do nascimento até a adolescência.

Tendo em vista ser este um capítulo de introdução aos conceitos da periodização histórico-cultural, discorreremos brevemente sobre cada atividade dominante, mas, para um maior aprofundamento e melhor compreensão dos conceitos aqui trabalhados, recomendamos a leitura do livro *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice*, organizado por Lígia Márcia Martins, Ângelo Antônio Abrantes e Marilda Dias Facci, da editora Autores Associados, lançado em 2016 e reimpresso em 2020.

Primeiro ano de vida e a comunicação emocional direta

No primeiro ano de vida, Elkonin (1987) afirma a *comunicação emocional direta* com o adulto como atividade dominante por meio da qual as principais mudanças no psiquismo da criança acontecem. Trata-se de uma comunicação de tipo peculiar, ainda sem palavras, que se estabelece entre cuidador/a e bebê, na qual o/a cuidador/a vai significando as necessidades do bebê e demandando que este se comunique. O olhar, o choro, o sorriso, por exemplo, são interpretados pelo adulto e expressam esta comunicação emocional que revela as necessidades do bebê em cada momento.

Como consequência desta comunicação, gradativamente, as funções psicológicas se alteram e se reorganizam, ou seja, as relações interpessoais transformam as relações intrapsíquicas (VIGOTSKI, 1996). Do ponto de vista das funções psicológicas, o bebê vem ao mundo com um aparato sensorial elementar, que vai se complexificando justamente à medida que ele vai se inserindo nas relações sociais e se apropriando dos elementos da cultura humana. Desta forma, à medida que vai estabelecendo a comunicação emocional com adultos cuidadores/as e, também por meio desta comunicação, começa um processo primário de manipulação de objetos – já que os adultos disponibilizam objetos para o bebê manipular -, ganha destaque a unidade afecção-percepção-ação (MAGALHÃES, 2018). Em outras palavras, a criança ao final do primeiro ano de vida passa a agir imediatamente ao mundo e às pessoas que entram em seu campo perceptual e a afetam, por isso denominamos de unidade da afecção, percepção e ação. Trata-se daquele momento em que tudo que a criança vê, sente ou percebe, ela reage, seja agarrando, sorrindo, chorando, ou locomovendo-se na direção dos objetos.

Nota-se também neste primeiro período de vida, um grande desenvolvimento motor e o início das primeiras palavras, que normalmente são compreendidas pela comunidade que convive com a criança, o que Vigotski (1996) denominou de linguagem autônoma infantil. Não daremos destaque a estes aspectos neste texto porque optamos pelo foco nas atividades dominantes, e, certamente a comunicação emocional com o adulto ainda é central para o desenvolvimento neste período da vida (MAGALHÃES, 2011).

No entanto, a exploração primária de objetos merece destaque por se tratar de uma importante *linha acessória do desenvolvimento*. As

linhas acessórias se referem a atividades presentes na vida da criança juntamente com a atividade dominante, que se subordinam a ela e lhe dão suporte. A importância destas linhas acessórias está na sua colaboração decisiva para gestar uma nova atividade que despontará como dominante na próxima idade (VYGOTSKI, 2012, apud PEREIRA; MAGALHÃES; PASQUALINI, 2020) e, com isso, nos trazem pistas sobre o percurso de desenvolvimento da criança. Assim, a manipulação primária no primeiro ano de vida se refere a movimentos aleatórios que o bebê realiza para explorar o objeto, o que Elkonin (1998) denominou de movimentos reiterativos e concatenados com os objetos. Mas esses movimentos, gradativamente, ganham centralidade no desenvolvimento da criança e transformam-se em ação objetual propriamente dita no próximo período do desenvolvimento, marcando uma nova atividade dominante como veremos no próximo subitem.

Em suma, quando a situação social da criança em seu primeiro ano de vida demanda comunicação emocional e contato com objetos, podemos afirmar que o resultado seja a formação da unidade afecção-percepção-ação, neoformação com a qual a criança adentrará a primeira infância. O final do primeiro ano de vida é um marco identificado por Vigotski (1996) como crise do primeiro ano de vida.

A palavra crise pode trazer para nós, falantes da língua portuguesa, uma conotação ruim, no entanto, trata-se de um momento de transição, de incorporação de novas conquistas no desenvolvimento e de superação das formas antigas. Essa transição requer atenção dos/as educadores/as, pois a criança passa a solicitar maior autonomia em suas ações.

Ao final deste primeiro período, temos também uma transição na esfera motivacional da criança, representado no quadro anterior pela última linha. Nas palavras de Elkonin (1987):

[...] no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa).

Se o primeiro ano de vida corresponde a um período em que há predomínio da esfera afetivo-emocional que se estabelece na relação criança-adulto social, como vimos pela comunicação emocional direta com o adulto, já na primeira infância, período subsequente, teremos o predomínio da esfera intelectual-cognitiva com destaque para a relação criança-objeto social, cuja atividade dominante foi denominada por Elkonin (1987) de *atividade objetal manipulatória*.

Primeira infância e a atividade objetal manipulatória

É preciso sempre nos atentarmos que os momentos de transição de um período para o outro também nos alertam para transformações na situação social de desenvolvimento das crianças e jovens. Assim, a entrada na primeira infância expressa ações e operações em que a criança começa a se conhecer como sujeito da ação (TOLSTIJ, 1989), o que se expressa na *atividade objetal manipulatória* como dominante neste período. Trata-se do uso dos objetos com a sua devida função, uma atividade que surge da exploração primária dos objetos, mas apresenta uma nova qualidade que é a compreensão pelas crianças do *para que* usar tais objetos.

Este é um período muito importante para ensinarmos o uso dos objetos para as crianças, seja o uso dos brinquedos ao seu redor, seja o uso dos instrumentos e utensílios que usamos no nosso dia a dia. Pelo que indicam os estudos de Elkonin, esta seria a necessidade da criança na primeira infância. Faz-se fundamental, então, identificar se, de fato, a atividade objetal manipulatória está orientando o desenvolvimento de nossas crianças e, intencionalmente, selecionar objetos e funções para que elas se apropriem dentro das instituições educativas. O que vou oferecer em minha sala de aula como opção para as crianças manipularem?

Lembramos que as atividades que desenvolvemos estão em unidade com a organização de nossas funções psíquicas, assim, enquanto dedicam-se à atividade objetal manipulatória, ganha destaque significativo a percepção da criança. (VIGOTSKI, 2018). É por meio da percepção que todas as demais funções se reorganizam durante a primeira infância, inclusive a linguagem, que tem um salto quantitativo e qualitativo significativo neste momento. Vejamos: a criança manipula os objetos que estão ao seu redor e que são

disponibilizados pelos adultos. Interessa a ela tudo que entra em seu campo perceptual, assim como o som da fala dos adultos que acompanha os objetos, ou seja, o nome dos objetos, as palavras que o representam. O objeto percebido não é só o que ela vê e sente, mas também o som, o cheiro e o sabor que o acompanha.

Isso significa que inicialmente a palavra acompanha o objeto como um som vindo dos adultos falantes, mas, gradativamente, a criança vai se apropriando do significado das palavras e generalizando seu uso, o que só é possível pela unidade da linguagem com o pensamento. Por isso Vigotski (2001) afirma o entrecruzamento da linguagem com o pensamento quando a criança consegue usar as palavras pelo seu significado e não somente pelo som. Esse é um salto qualitativo fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças, mas que só é possível de ser realizado por meio da percepção na primeira infância.

Conforme o interesse das crianças pelo uso dos objetos vai se esgotando, a necessidade de compreender como os adultos usam os objetos vai despontando como linha acessória do desenvolvimento, que se expressa na atividade de *jogo de papéis*. Elkonin (1987) nos aponta uma nova troca de atividades motivacionais, pois se na atividade objetual manipulatória predominam os interesses intelectuais-cognitivos e ganha destaque a relação criança-objeto, a transição para o jogo de papéis nos indica que uma nova atividade, movida pelos interesses afetivos-emocionais, com destaque para a relação criança-adulto social está surgindo, como descreveremos no próximo subitem.

Idade pré-escolar e o jogo de papéis

Ao final da primeira infância, temos, então, uma nova situação social de desenvolvimento, se assim a realidade social da criança demandar. Nos estudos de Elkonin (1987), identificou-se o jogo de papéis como dominante durante a idade pré-escolar. O jogo ou brincadeira de papéis diz respeito às brincadeiras de representação que as crianças se envolvem durante a idade pré-escolar. Já que ainda não apresentam condições objetivas de fazer o que os adultos fazem, as crianças representam, imitam os adultos, atividade em que colocam

bastante atenção nas profissões, ou seja, o trabalho dos adultos parece ganhar destaque para as crianças neste período.

Cabe sempre refletir se nossos/as alunos/as estão brincando, representando e, principalmente, do que estão brincando? Quais os conteúdos representados nas brincadeiras de papéis sociais? Estes conteúdos nos indicam como as crianças estão se apropriando do mundo adulto, como estão compreendendo as relações humanas. E, certamente, cabe ao/a educador/a intervir nessas brincadeiras direcionando para que as crianças possam repensar os papéis reproduzidos e, também, demandar delas papéis sociais que permitam a construção de personalidades mais coletivas e valores colaborativos.

Enquanto brincam de papéis sociais, ganha destaque no psiquismo infantil a memória (VIGOTSKI, 2018), que já é uma memória mediada (SMOLKA, 2000), pois traz significados sociais internalizados pelas palavras. A nova situação social de desenvolvimento demanda a atividade de jogo de papéis que, por sua vez, (trans)forma a organização psíquica neste período da vida. Todas as funções psicológicas, inclusive a percepção, que estava em destaque no período anterior, subordinam-se agora à memória mediada, função que permite à criança lembrar das situações vividas e reproduzi-las no jogo de papéis.

Assim como nos demais períodos, não só de jogo de papéis vive a criança na idade pré-escolar, outras atividades criadoras (SILVA, 2006) estão em cena e merecem atenção do educador, tais como desenho, narrativas, modelagem, construção, pintura etc. Todas elas colaboram para o desenvolvimento de novas formações psíquicas, mas o que os estudos de Bozhovich (1985) apontam é que a necessidade de participar da vida adulta surge por meio do jogo de papéis, por isso a centralidade dessa atividade na idade pré-escolar. Acontece que, em nossa sociedade, participar da vida adulta requer entrar na escola e aprender diversos conteúdos, por isso afirmamos que o interesse pelo estudo surge como linha acessória do jogo de papéis.

Ainda de acordo com Bozhovich (1985), uma importante neoformação surge nesse período, qual seja, a voluntariedade. Durante as brincadeiras as crianças submetem suas ações ao papel voluntariamente, isso significa que deixam de agir imediatamente e passam a dominar sua própria conduta durante o jogo, pois o papel representado requer seguir regras e as crianças reproduzem fielmente as

regras do papel. Se notamos que a criança encontra-se neste período do desenvolvimento, como planejar ações pedagógicas que demandem interesse pelo estudo? Em outras palavras, como podemos planejar pedagogicamente nossas atividades em sala de aula de modo a, por meio do jogo de papéis, criar o interesse pelo estudo em nossas crianças?

Esta nos parece uma questão fundamental para os/as professores/as de salas multisseriadas que lecionam nos primeiros anos do ensino fundamental, afinal, o interesse pelo estudo, conforme Elkonin (1987), seria uma linha acessória de desenvolvimento que emerge do jogo de papéis e ganha centralidade no próximo período de desenvolvimento, a idade escolar. Novamente, uma atividade motivada por interesses intelectuais-cognitivos entrará em cena, marcando a transição para um novo período.

Idade escolar e a atividade de estudo

Seguindo o raciocínio da linha acessória ganhar centralidade no período seguintes, temos que o jogo de papéis prepara a criança para a *atividade de estudo*, atividade que guiará o desenvolvimento na idade escolar, uma vez que cria na criança a necessidade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada. Assim, é no cotidiano da escola que a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, novos conhecimentos são assimilados e a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente.

Deveria ocorrer, então, neste momento do desenvolvimento, a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, com destaque para o pensamento abstrato, por meio do qual os jovens se preparam para participar das relações sociais. A atividade de estudo está diretamente relacionada com a apropriação do conhecimento científico sistematizado pela humanidade ao longo de sua história e esta é uma tarefa posta, neste tempo histórico, majoritariamente, à educação escolar. Ou seja, responsabilidade nossa!

Chamamos atenção para a importância de nós professores/as potencializarmos o ensino de conteúdos científicos para nossas crianças e jovens ao longo da vida escolar. Disso depende a qualidade dos conceitos que carregarão ao longo da vida e o alcance de seu pensamento

para enfrentar a realidade objetiva. E temos visto atualmente o quanto a falta de conhecimentos científicos é prejudicial para a coletividade⁸. Assim como também temos visto o desmantelamento do ensino público e a desvalorização do/a professor/a em todos os níveis de ensino, como consequência das políticas neoliberais que privilegiam os grandes empresários da educação. (FREITAS, 2018) Diante deste cenário, afirmamos que só nos resta resistir juntos/as aos ataques que temos sofrido e nos mantermos firmes, sempre que possível, no ensino de conceitos científicos para nossas crianças e jovens ao longo de toda a sua vida escolar.

No entanto, Asbhar (2011) constatou que na realidade brasileira a atividade de estudo dificilmente chega a se efetivar e que os motivos que crianças e jovens declaram para frequentar escolas não se associa com melhorar a sua qualificação profissional. Esta é uma importante pesquisa para refletirmos sobre a atividade de estudo, afinal, por que ir para a escola? O que mantém crianças e jovens originários de povos do campo frequentando as salas de aula?

A atividade de estudo deveria, ainda segundo Elkonin (1987), inserir a criança no sistema de relações com os adultos, fazendo surgir como linha acessória do desenvolvimento a necessidade de comunicação íntima com outros jovens, assim como os adultos fazem. O estudo perde o caráter central e torna-se, então, linha acessória no desenvolvimento de jovens que adentram a adolescência inicial e a *comunicação pessoal íntima* passa a dominar o desenvolvimento como veremos no próximo subitem, trazendo novamente uma atividade motivada pela relação criança-adulto social, fortemente vinculada com os laços afetivos-emocionais.

Adolescência inicial e a comunicação pessoal íntima

A adolescência inicial expressa, então, uma nova situação social de desenvolvimento para nossos jovens. Segundo Elkonin (1987), a atividade dominante será de um tipo especial, a qual consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes,

⁸ Referimo-nos aos inúmeros exemplos de tentativas não científicas para controle do COVID-19 que acarretam prejuízos para os pacientes, além de ampliar o controle ideológico de uma parcela significativa da população brasileira.

denominada pelo autor de *atividade de comunicação pessoal íntima*⁹. A diferença com outras formas de comunicação ou interação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.

Os adolescentes, conforme Elkonin (1987), subordinam as suas relações a um código especial de companheirismo, isto é, as relações se estabelecem sobre a base do respeito mútuo, como também de uma completa confiança e comunidade da vida interior como forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades se desenvolvem qualitativamente.

Assim sendo, a atividade dominante nesse período, para o autor, consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e forma-se a autoconsciência – neoformação que se destaca neste período.

A autoconsciência, ou a consciência de si mesmo como sujeito no mundo e participante das relações sociais é de extrema importância para a formação dos indivíduos e não podemos deixar de pensar em como nossas atividades educativas podem contribuir para que, nessa transformação, nossos jovens possam guiar-se por valores coletivos e colaborativos, ao invés do individualismo e competitividade tão disseminados pela lógica do mercado. Eis o nosso desafio ao planejarmos atividades educativas emancipadoras, que serão discutidas adiante neste texto.

Ancorados nas premissas da atividade dominante da adolescência inicial surgem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que, conforme Elkonin (1987) se convertem em atividade dirigida ao futuro e adquirem caráter de atividade profissional de estudo (atividade cognitiva-intelectual), inaugurando um novo período no

⁹ Importante sinalizar que não há consenso entre os autores da psicologia histórico-cultural sobre qual seja a atividade dominante na adolescência, porém, adotamos neste texto os estudos de Elkonin, por isso mantivemos a sua interpretação.

desenvolvimento, a adolescência propriamente dita, como veremos no próximo subitem.

Adolescência e a atividade profissional de estudo

O início da vida adulta. Eis o desafio deste período do desenvolvimento marcado, conforme os estudos de Elkonin (1987), pela *atividade profissional de estudo* como dominante no desenvolvimento. Muitas são as demandas postas para nossos jovens que precisam escolher caminhos possíveis, diante de sua situação social de desenvolvimento, para se inserirem nas relações sociais de trabalho. A escolha de uma profissão e o estudo profissional pode ser a realidade de alguns, assim como a necessidade de emprego e sobrevivência certamente está posta para outros.

Bozhovich (1985, apud Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020) aponta como centro afetivo deste período a escolha profissional, ou a busca pelo seu lugar no processo de produção da vida. A autora coloca como neoformação neste período a formação da concepção moral e de mundo, que consiste em uma “compreensão teórica do mundo com valores mais estáveis, ambos orientando a conduta a objetivos mais longínquos e voltados a uma direção coletivista da personalidade”. (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020, s/p)

No entanto, sabemos que a formação desta concepção moral e de mundo depende diretamente das condições de ensino e da organização social a que o/a adolescente está submetido/a. Por isso cabe sempre nos questionarmos sobre quais as condições de vida e de ensino que oferecemos para que os/as jovens se formem adultos conscientes de si e para além de si?

No contexto brasileiro, é preciso ressaltar a pesquisa de Pandita-Pereira (2016), na qual a autora, após investigação empírica da realidade de jovens em idade de trabalho e estudo, identifica uma relação alienada dos estudantes com as atividades escolares, que se expressa em pouca consciência dos conteúdos aprendidos e pouca criticidade na leitura do mundo. Embora também tenha identificado a possibilidade de alguns desses/as jovens encontrarem espaço em atividades socialmente úteis e/ou profissionais/estudo, desde que respeitadas as suas condições sociais de desenvolvimento.

Nosso/a leitor/a pode perceber que os desafios da educação no Brasil são muitos e não se restringem aos problemas das salas multisseriadas e da educação de povos do campo. Existe uma conjuntura neoliberal de precarização da escola pública que traz incontáveis prejuízos ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Por isso temos defendido desde o início a necessidade da emancipação humana e cabe, no próximo item, compreendermos a que vem as atividades educativas emancipadoras e suas relações com as atividades dominantes apresentadas até aqui.

Atividades educativas emancipadoras e atividade dominante

Apresentamos no início deste texto a possibilidade de, enquanto professores/as, planejarmos atividades educativas¹⁰ emancipadoras pautadas pelos princípios da periodização. Isso significa que as atividades educativas não correspondem com as atividades dominantes que se destacam nos períodos de desenvolvimento, como apresentado anteriormente. É muito comum, quando discorremos sobre os conceitos da periodização do desenvolvimento para professores/as, a confusão entre essas atividades, por isso, gostaríamos de transparecer que estamos tratando de atividades distintas. Uma coisa são as atividades dominantes que promovem desenvolvimento. Outra coisa são as atividades que planejamos em sala de aula. No entanto, se o ensino sistematizado promove aprendizagens e estas, por sua vez, promovem nosso desenvolvimento, qual a conexão de uma atividade com a outra?

Martins (2013) vem defendendo a importância do planejamento pedagógico ser construído a partir da seleção de conteúdos de ensino, da escolha das melhores formas de transmitir estes conteúdos, e sem perder de vista as especificidades do desenvolvimento das crianças e jovens que deverão assimilar os conteúdos selecionados, o que a autora chamou de tríade conteúdo-forma-destinatário. Assim, compreender o processo de periodização do desenvolvimento e suas respectivas atividades dominantes pode contribuir para um planejamento pedagógico mais concreto, que leve em consideração

¹⁰ Estamos tomando, neste texto, atividades educativas como sinônimo de atividades pedagógicas, embora, certamente, exista diferenças entre elas, mas que não cabe discutirmos nos limites deste capítulo.

o/a aluno/a real e não o/a aluno/a idealizado por nós, aquele que gostaríamos de ter em nossa sala de aula, mas que de fato não existe.

Isso significa que é preciso estarmos atentos ao processo de desenvolvimento e, especialmente, às atividades que dominam o desenvolvimento de nossos alunos para que possamos pensar estratégias pedagógicas (formas) adequadas de transmitir os conteúdos de ensino. Por exemplo, se identificamos que a criança adentra o ensino fundamental e apresenta como atividade dominante o jogo de papéis, podemos, por meio deste, motivar para os conteúdos que devemos trabalhar nesta etapa de ensino. Se em nossa sala de aula identificamos que os/as alunos começam a perder a motivação pelos conteúdos de ensino e passam a se motivar mais pela comunicação com os colegas, podemos reorganizar as atividades pedagógicas para serem feitas em grupo, de forma que os conteúdos possam ser apropriados sem concorrer com a necessidade do jovem na adolescência inicial. Muitas são as possibilidades de atuarmos na organização da aprendizagem quando conhecemos e identificamos os processos de periodização do desenvolvimento.

No entanto, temos que compreender também o porquê da defesa de que estas atividades educativas sejam emancipadoras. E trouxemos esta denominação de Tonet (2014), autor que defende a possibilidade dos espaços educativos, assim também o ensino escolar formal, organizarem atividades que visem a emancipação humana, ou o fim do domínio de um grupo sobre o outro. Segundo o autor, as atividades educativas emancipadoras são atividades que “contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”. (Tonet, 2014, p. 18) Para tal, o autor aponta algumas características necessárias a estas atividades:

- Que apresentem às crianças e jovens o caráter histórico e social da realidade social, o que significa compreender a atividade humana como promotora desta realidade e não potências divinas ou naturais;

- Que permitam a compreensão da origem e natureza da sociabilidade capitalista, assim como a alienação inerente à esta sociabilidade;

- Que apresentem a necessidade da total superação dessa forma de sociabilidade;

- Que promovam a compreensão dos fundamentos, da natureza e da possibilidade real de construção de uma sociedade comunista, pois a correta compreensão dos elementos fundamentais do comunismo, caso venha a existir, é fundamental para evitar idealizações e imprecisões;

- Que transpareçam a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites, pois não se trata de supervalorizar a educação – como se ela fosse a responsável fundamental pelo progresso –, nem de desvalorizá-la, retirando-lhe qualquer possibilidade de contribuição ativa na luta revolucionária. (TONET, 2014).

Com isso, podemos perceber que as atividades educativas de caráter emancipador estão direta ou indiretamente atreladas com a luta pela superação do capitalismo, o que entendemos necessário para a sobrevivência de todos/as neste mesmo planeta. Não temos dúvida que formar nossos/as alunos/as para a emancipação significa formar valores¹¹ humanos em nossas crianças e jovens em todos os níveis de ensino. Desta forma fica a pergunta: como organizar nossas atividades pedagógicas de maneira que promovam desenvolvimento e que tenham características emancipadoras? Eis o desafio não só dos professores/as de salas multisseriadas, mas de todos nós educadores/as em diferentes níveis de ensino.

Salas multisseriadas: à guisa de conclusão

Para finalizar as reflexões que trouxemos ao longo deste capítulo, cabe pontuar algumas questões sobre as contribuições do estudo da periodização para as salas multisseriadas. Não pretendemos esgotar a temática, mas inicialmente gostaríamos de desconstruir a ideia de que as multisseriadas são salas portadoras de todos os malefícios para o

¹¹ Para um maior aprofundamento sobre a formação de valores pela psicologia histórico-cultural, indicamos duas leituras:

i) NEVES, Jorge. *Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas*. Editora Lutas anticapital, 2020.

ii) MESQUITA, Afonso Mancuso. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. 2018.

ensino, e que não apresentam nenhuma virtude. Esta certamente é uma afirmação falsa e que não atinge a essência do problema.

Martins e Marsiglia (2014) nos mostram que a seriação tem o seu advento com a modernidade e a formação da sociedade burguesa, já que aquele contexto histórico demandava a formação dos sujeitos mais diretamente voltada para o trabalho industrial. A preparação escolar passou a ocorrer, então, de modo processual, por etapas e orientada pelas idades dos indivíduos, considerando, segundo as autoras, a relação entre idade e capacidade para o trabalho.

Após toda a explanação que fizemos anteriormente para compreendermos a periodização do desenvolvimento histórica e culturalmente, levando em consideração a situação social de desenvolvimento e as atividades dominantes em cada momento da vida, esperamos que nosso/a leitor/a possa perceber que a idade cronológica em si não é critério para divisão em séries escolares. Este seria um argumento baseado em concepções naturalizantes de desenvolvimento, as quais têm sido sistematicamente refutadas pela comunidade científica.

Além disso, embora quando submetidas à condições semelhantes de desenvolvimento as crianças possam também apresentar semelhantes desempenhos escolares, sabemos que isto está longe de acontecer em nossas salas de aula, sejam elas seriadas ou multisseriadas. Entendemos que as salas multisseriadas trazem, inclusive, a vantagem do/a professor/a acompanhar o percurso de desenvolvimento e de aprendizagem do/a aluno/a, podendo intervir de maneira mais efetiva nestes processos.

Outra característica que pode ser explorada pelo/a professor/a de salas multisseriadas é o trabalho com grupos em diferentes níveis de desenvolvimento, o qual pode ser rico quando o/a professor/a consegue direcionar e organizar a heterogeneidade dos alunos, potencializando a aprendizagem (MARTINS; MARSIGLIA, 2014). No entanto, este é um processo que, segundo Martins e Marsiglia (2014) precisa ser feito com cautela e demanda que o professor consiga grupalizar a sala, ou seja, demandar interação entre os alunos a partir de necessidades compartilhadas e objetivos comuns, assim como também desenvolva objetivos específicos para cada grupo conforme as suas demandas de ensino.

Para maior aprofundamento nas importantes reflexões das autoras, sugerimos a leitura do artigo completo: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Neste artigo as autoras apontam exemplos de trabalhos em salas multisseriadas com os/as alunos/as subdivididos em séries e, também, como um grupo maior, que denominaram de grupo-sala.

Dito isso, interessa-nos destacar neste momento final, que o acompanhamento do processo de desenvolvimento das crianças e jovens pelos/as professores/as de salas multisseriadas pode trazer uma análise mais concreta da criança e um planejamento de ensino mais direcionado e efetivo. Os/as professores/as de salas multisseriadas conhecem a situação social de desenvolvimento de seus alunos/as e são também fonte de desenvolvimento para eles/as.

Cabe então, com maior aprofundamento na teoria da periodização, identificar o que motiva as crianças e jovens que estão em suas salas de aula e reorganizar o ensino emancipador. Qual a atividade que está dominante em determinado grupo? Quais as linhas acessórias que estão surgindo? O que fazer para promover transformações no desenvolvimento sem perder a centralidade dos conteúdos de ensino? Cabe a nós, professores/as, analisar o desenvolvimento e as possibilidades de intervenção neste em nossa sala de aula concretamente. Os estudos aqui apresentados são parâmetros, nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento, mas não podemos aplicá-los de maneira mecânica, como se todas as crianças fossem iguais e agissem pelos mesmos motivos.

Por fim perguntamos: o que garante, então, a aprendizagem de nossos/as alunos/as? Concordamos novamente com Martins e Marsiglia (2014): somente a sólida formação inicial e contínua do/a professor/a, atrelado ao justo reconhecimento salarial por seu trabalho, podem fazer diferença na qualidade do ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens de nossas crianças e jovens.

Certa vez, em nossas vivências como formadoras de professores/as, perguntamos para uma criança do campo se ela gostava da escola, ao que ela respondeu rapidamente: “com essa professora a gente gosta, porque a gente aprende”. Ao que tudo indica, nossas crianças querem aprender e cabe a nós lutarmos por melhores condições de trabalho para realizar

esta aprendizagem e, com isso, promovermos transformações significativas no desenvolvimento destas crianças e jovens que passam por nossas salas de aula.

Referências

BOZHOVICH, L. I. (1985) *La personalidad y su formación em la edad infantil*. Havana: Editorial Pueblo y educación.

ELKONIN, D. (1987) Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.). *La Psicología evolutiva y pedagogica em la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, pp. 104 - 124.

Elkonin, D. (1998) *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

LEONTIEV, A.N. (1975) *Actividad Conciencia Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LEONTIEV, A.N. (2001) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora: São Paulo – SP (pp.59-83).

MAGALHÃES, Giselle Modé. *Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. (2020) Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*. Natal. v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar.

MARTINS, Lígia Márcia. (2013) *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (2014) Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr.

Pandita-Pereira, A. (2016) *A constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

PEREIRA, Angelina Pandita; MAGALHÃES, Giselle Modé; PASQUALINI, Juliana Campregher. (2020) O estudo concreto do desenvolvimento psicológico na infância e na adolescência e suas contribuições para a educação. *Revista interação em psicologia*. (no prelo).

SILVA, Daniele Nunes Henrique (2006). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. (2000) *Educ. Soc.* [online]. Vol.21, n.71 [cited 2020-07-29], pp.166-193. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200008>.

TOLSTIJ, Alexandr. (1989) *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.

TONET, Ivo. (2014) Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. (2016) A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Autores associados.

VIGOTSKI, L. S. (2018) *7 aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers: Rio de Janeiro – RJ.

VYGOTSKI, L. S. (1996) *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Editora Visor.

Pedagogia Histórico-Crítica e a organização do trabalho pedagógico no ensino multisseriado

Mateus Henrique Turini¹
Paulo Henrique de Vasconcelos²

Para estruturar a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008; 2011) parte da análise sobre a polarização produzida pelas visões das escolas tradicional e Nova. Como já discutido no capítulo *Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar*, no modelo da escola tradicional há uma forte preocupação com a transmissão de conteúdos sistematizados, mas que pouco se atenta para as singularidades dos alunos, enquanto que na prática educativa proposta pela Escola Nova existe a preocupação com tais singularidades, mas também há um esvaziamento da prioridade da educação escolar em relação à transmissão de conteúdos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade³ e, em ambas, há um descompromisso evidente com as problemáticas da realidade que circundam os alunos. Em síntese, a educação escolar concebida pela pedagogia tradicional detém-se no conteúdo a ser transmitido, no “o que” da atividade pedagógica, já o escolanovismo detém-se na forma, no “como” a atividade pedagógica se estrutura no espaço escolar.

¹Sociólogo, com Mestrado em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Mestrado em Filosofia e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professor de Educação Básica e Vereador na cidade de Jaú/SP. Membro do Grupo Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar (UFSCar).

² Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas com Mestrado acadêmico em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduando em Pedagogia. Professor de Ciências e de Biologia nas redes privada e pública do estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar (UFSCar).

³ Deste momento em diante, ao nos referirmos genericamente sobre “conhecimentos sistematizados”, é necessário compreender que nos referimos aos conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história da humanidade, representados principalmente pelos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os quais são apropriados pela sociedade capitalista e contribuem massivamente para a reprodução de suas relações de produção.

Na busca por uma pedagogia de fundamentação marxista, Saviani (2008; 2011) propõe não eliminar por completo os modelos das escolas tradicional e Nova, mas sim compreender o que deve ser mantido e o que deve ser *suprassumido*⁴ em cada uma delas. Trata-se de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças.

Dentre as transformações via apropriativa destas pedagogias, mencionamos aquela expressa pela intenção do trabalho pedagógico, ou seja, de seu “porquê”. Para Saviani (2011, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos”, e é nesse sentido que reside a importância de nos apropriarmos de tudo o que há de relevante dentre os conhecimentos sistematizados, mas não sem antes colocá-los sob o jugo do método materialista histórico-dialético.

⁴ A palavra “suprassumido”, derivada de “suprassumir”, apesar de possivelmente se mostrar estranha ao leitor, foi utilizada neste contexto tendo uma motivação bastante específica. Marx, no início de sua formação, recebeu grande influência das obras de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Esse último, um dos maiores representantes da filosofia idealista alemã, utilizava a palavra alemã *Aufheben* para referir-se à superação, ou seja, a transformação, por exemplo, de certa conformação social em outra, o que quer dizer que a primeira conformação foi superada em relação à próxima que foi instaurada. *Aufheben*, apesar de poder ser traduzida para a língua portuguesa como “superação”, possui mais de um significado em sua acepção original: *elevantar*, no sentido de içar ao alto um dado objeto, por exemplo; *guardar*, ou conservar; e *suspender*, ou descontinuar. Traduzir *Aufheben* por somente “superação” seria, portanto, assumir um significado presente na língua portuguesa que reduz esta compreensão original proveniente da língua alemã, reduzindo-a à simples erradicação de um momento que dá lugar a outro. É por isso que utilizamos “suprassunção” para nos referirmos à palavra *Aufheben*, e não simplesmente “superação”, com o intuito de manter esta tríade de significados: eliminar, conservar e sustentar. Por fim, quando dizemos que uma situação foi suprassumida, dizemos que houve, ao mesmo tempo, eliminação (pois a primeira situação deu lugar a outra), conservação (pois a primeira situação cedeu certas características próprias, sendo relativamente “transmitida” à próxima) e sustentação (da segunda situação em relação à primeira, que se eleva ao se mostrar qualitativamente superior). Este tipo de imbróglgio linguístico é bastante constante em traduções, por isso devemos tomar imenso cuidado na apropriação de termos. Sugerimos a leitura de Ranieri (2010) e de Lessa (2002) para acesso às reflexões de autores que trabalham diretamente com as obras em sua língua original, expondo alguns problemas na transliteração de *Aufheben* e de outros conceitos e categorias das obras marxistas e marxianas.

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada como uma pedagogia eminentemente intencional, com um objetivo bastante claro para a sua proposta de formação humana, qual seja a formação de um indivíduo que viverá em uma sociedade comunista (DUARTE, 2011), e, portanto, plenamente diferente daquele indivíduo preconizado pelas pedagogias liberais e reacionárias do século XIX e da atualidade. Para isso, o trabalho pedagógico se apresenta como uma mediação educativa dialética, ou seja, como a intervenção humana por meio de atividades intencionais em constante movimento de suprassunção que visa produzir a humanidade histórica e coletiva em cada indivíduo, almejando uma formação humana omnilateral ou, então, a formação de um *ser humano total*, que não nega nenhuma de suas dimensões constitutivas, que não cede à fragmentação e nem à homogeneização propalada pela sociedade capitalista (LEFEBVRE, 1991) e por seu braço ideológico, o pós-modernismo.

Nos referimos ao que é comumente denominado “prática educativa” por *mediação educativa*. Este termo não deve ser confundido com o papel do professor mediador, defendido pelas propostas pedagógicas construtivistas, onde mediador se torna sinônimo de “facilitador” da aprendizagem ou, então, de “intermediador” desse mesmo processo. Para esclarecermos a adoção do termo, devemos lembrar que para a “[...] pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles *não* podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 244, grifo nosso). Tal compreensão parte do pressuposto de que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Martins (2016), a partir de contribuições da psicologia histórico-cultural, cujo desenvolvimento foi inaugurado por Lev Vigotski (Rússia, 1896-1934) e colaboradores, afirma que há uma diferença qualitativa entre as propriedades psíquicas legadas pela natureza biofísica humana e aquelas edificadas pela vida social, denominadas de funções psíquicas elementares (pautadas pelas respostas imediatas aos estímulos de natureza biofísica) e funções psíquicas superiores (fruto

da suprassunção das determinações biofísicas que permitem a ação volitiva em forma de trabalho social).

Resumidamente, a passagem dessas formas elementares às formas superiores não se dá de maneira espontânea, mas sim condicionada. O condicionante nuclear dessa requalificação do sistema psíquico humano está na atuação do *signo* (MARTINS, 2016). O signo é o elemento dotado de significado que estimula a volição da ação social do indivíduo e desenvolve suas funções psíquicas superiores, tornando-o cada vez mais humano, a partir da carga significante de cada signo. O signo possui papel instrumental no desenvolvimento psíquico humano, pois é a partir dele que o ambiente que o cerca ganha sentido e significado.

O signo não se cria por si mesmo, seu ato criativo repousa na coletividade do ser humano, que lhe atribui sentidos e significados. Para que alguém possa se apropriar de um determinado signo, é preciso que outro ser humano, que já tenha incorporado os sentidos e significados desse signo, transmita-os para aquele que ainda não os possui. Os signos podem ser comparados, por exemplo, às ferramentas que medeiam o trabalho do ser humano que atua e transforma a natureza, contudo, o signo é uma *abstração*, um produto do pensamento que não possui uma materialidade física e que atua na mediação do trabalho intelectual do ser humano em sua relação com a natureza – a analogia do signo com ferramentas deve necessariamente parar por aqui. Não eliminamos a possibilidade de um mesmo signo ser resignificado, mas nessa condição trataria-se da *criação* e não da *transmissão* de significados. Para que haja *transmissão*, é necessariamente preciso haver *mediação* e *ensino*.

Dialeticamente, mediar não é apenas a ligação entre dois polos. Em geral, é a ação que penetra na esfera das intervinculações das propriedades essenciais e, por meio da linguagem, por exemplo, que é um signo por excelência, permite a influência recíproca entre as pessoas e/ou os objetos envolvidos para a produção de conceitos (MARTINS, 2016). Para que haja a produção de conceitos, é preciso haver a presença de significados. É por isso que quem medeia não são as pessoas envolvidas; quem medeia são os signos, ora como objetos, ora como palavras ou outra forma de apresentação.

A mediação é uma atividade presente em todos os momentos da vida humana, pois os elementos sociais que nos cercam possuem uma

carga de significados construída coletiva e socialmente. A questão é que, fora da escola, os conceitos produzidos são estruturados espontaneamente, responsáveis por formar o senso comum e a visão empírica e sincrética dos indivíduos. Já na escola, a mediação, quando estruturada sistematicamente, é responsável por viabilizar a consciência filosófica e a visão concreta e sintética dos indivíduos.

[...] a estrutura da atividade pedagógica conquista a qualidade de mediação como interposição que gera transformação, na medida em que ensino e aprendizagem configuram-se como ato intencional mediado por signos (conteúdos escolares tomados como objeto da atividade), vinculado a uma finalidade (objetivos do ensino) e uma necessidade (motivos da aprendizagem) e organizado para realizar determinadas ações e operações (tarefas e procedimentos de ensino e aprendizagem)- (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 538).

Na pedagogia histórico-crítica, portanto, o trabalho educativo leva o aluno à apropriação da humanidade coletiva e histórica, orientando-o ao desenvolvimento de uma *percepção* crítica de mundo; de uma *concepção* de mundo mais refinada, elaborada e complexa; e de uma *vivência* social mais rica, menos miserável e plenamente ativa e transformadora; tornando-o em “[...] alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (MARTINS, 2016, p. 22).

Relembremo-nos uma vez mais de que nenhuma mediação educativa é neutra. Quando as escolas tradicional e Nova promoviam suas atividades pedagógicas, ambas tinham intenções de produzir em seus alunos os princípios inerentes a um certo modo de vida, para constituir ou reproduzir uma determinada vida em sociedade. Guiadas por suas intencionalidades, seus seguidores escolheram determinadas formas didáticas e conteúdos escolares para cumprirem com os seus objetivos. Para a pedagogia histórico-crítica não é diferente. Contudo, na medida em que as pedagogias liberais e reacionárias proclamam a “formação pela cidadania”, a “formação de um cidadão crítico”, o “aprender a aprender”, como motes escusos de suas intenções formativas humanas, a pedagogia histórico-crítica desde o início propõe intencionalidades bem definidas.

Saviani (2008; 2011) aponta para uma educação escolar que possibilite a formação de indivíduos que consigam identificar as

contradições presentes na sociedade e que sejam capazes de realizar intervenções que provoquem a sua suprassunção. No que toca à função da educação escolar para a transformação da sociedade capitalista, quanto à necessidade no desenvolvimento de uma concepção mais elaborada e aprimorada sobre a realidade, entendemos que nossa função, como partícipes de processos formativos intencionais, reside na socialização para a apropriação desses conhecimentos sistematizados.

Todos possuem uma visão sobre a realidade circundante. Mas é quando nos apropriamos dos conhecimentos sistematizados que nossa capacidade de análise do real é aprimorada, pois só então estaremos munidos dos conhecimentos utilizados como força produtiva (MARX, 1978) – ou como meio de produção (SAVIANI, 2011) – no interior da sociedade capitalista, utilizados para a reprodução de suas relações de produção e, conseqüentemente, para a manutenção de relações sociais de subserviência ao poderio capitalista. Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é o espaço para que essa apropriação aconteça.

A partir de nossas considerações, afirmamos que a mediação educativa em tempos e espaços escolares parte da premissa de que o aluno possui uma visão sincrética da realidade, ou seja, uma visão simplista, imediata e confusa. Depois que ele se apropria de conhecimentos sistematizados, sua concepção sobre a mesma realidade, após um intenso movimento psicologicamente interno de abstração e transformação de suas estruturas cognitivas, passa a ser sintética, isto é, mais elaborada e melhor aprimorada em relação às suas antigas concepções. Mas esse não é um processo automático, a apropriação do conhecimento sistematizado voltado apenas para a apropriação do conhecimento não produz no indivíduo concepções mais elaboradas e refinadas da realidade, devendo haver necessariamente o intermédio de uma mediação educativa plenamente definida, planejada e deliberadamente intencional, voltando a atenção dos alunos para a objetivação do conhecimento apropriado em direção à análise e futura resolução das problemáticas sociais.

Notamos, então, que a mediação educativa não transforma a realidade social diretamente, seu papel é indireto, agindo na promoção de possibilidades para mudar a percepção dos alunos sobre a realidade em que vivem. São esses indivíduos, munidos de

conhecimentos sistematizados, aptos a agirem intencionalmente na transformação da realidade, que são capazes de transformar a realidade social e o tempo histórico em que vivem.

O trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica não possui, portanto, um caráter imediatista para a formação humana, tampouco concebe a educação escolar com ares salvíficos. Assumimos que a transformação da realidade não ocorrerá por meio da educação escolar mas, simultaneamente, assumimos que a educação escolar possui um papel, uma função, dentre vários outros papéis e funções a serem desempenhados, para a transformação da sociedade. Posicionamos a educação escolar em um horizonte de possibilidades futuras, adicionamos à ela a função social de uma formação humana intencional e omnilateral, direcionada à formação de um ser humano total, pois compreendemos ser possível e valioso almejar tal concepção de ser humano e de sociedade.

Destarte, concebemos a escola como o espaço social destinado à transmissão e à apropriação de conhecimentos por excelência. Mas não de qualquer tipo de conhecimento, e sim daqueles elaborados pela sociedade humana em seu processo histórico-social de desenvolvimento, ricos em determinações, resistentes aos embates do tempo histórico, que representam de fato em nosso pensamento a realidade concreta, permitindo aos indivíduos que deles se apropriam a percepção radical das próprias relações sociais, econômicas e de produção em que está inserido. Denominamos estes conhecimentos, os quais desejamos sua presença no interior da educação escolar – que como já dissemos são em parte científicos, filosóficos e artísticos; mas por outro lado não são quaisquer conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos –, de conteúdos clássicos.

Equívoca-se aquele que, ao se defrontar com o “clássico”, o coloca de lado e o acusa de tradicional. Tradicional “[...] é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2011, p. 87). Mas o “[...] clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2011, p. 13). O “[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi

proposto” (SAVIANI, 2011, p. 87). Sendo assim, a transmissão e apropriação de conhecimentos sistematizados, expressos pela ciência, pela filosofia e pela arte, não é algo característico ou próprio da educação tradicional, mas sim do papel clássico da escola.

Entretanto, é preciso reconhecer que, ao longo da história, há muitos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, todavia não foram sistematizados pela ciência, foram até mesmo negados ou silenciados. Conhecimentos de povos do Oriente, de populações tribais e rurais, por exemplo, foram ignorados ou usurpados pela ciência ocidental devido às relações ideológicas e de poder, sobretudo de influência europeia. Não podemos negar a pertinência de discussões atuais sobre a composição conteudinal dos currículos escolares, principalmente aquelas provenientes das correntes pós-modernas, que colocam como enfoque discursivo a necessidade de que o currículo escolar seja permeado pelas especificidades dos incontáveis grupos sociais que com a escola mantêm contato, possuidores de características culturais bastante condicionadas por um tempo e por um espaço social. Por outro lado, não devemos acatar cegamente, sem reflexões, a demanda por uma diversidade cultural e pelo culto à diferença, pois ele redundaria no relativismo, no esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos utilizados para o domínio capitalista, fazendo com que a educação escolar se torne inerte, tornando seus alunos meros reprodutores da cultura de suas próprias populações de origem, incapazes de relacioná-la ao todo e de compreender, em sua totalidade, como as relações sociais capitalistas influenciam a sua vida e seu grupo social, por menor que ele seja, por mais distante de grandes centros urbanos e capitalistas aparente estar.

Sobre isso, fazemos uma pequena e necessária digressão, distinguindo nossa proposta pedagógica daquela encontrada nos documentos oficiais para a educação escolar e para a educação escolar rural no Brasil, também encontrada e difundida amplamente nas universidades; fazemos um contraponto e, ao mesmo tempo, uma recusa à *diferença* e à *diversidade cultural* tal como defendida pelos estudos pós-modernos, fragmentadores da realidade e reacionários em sua essência, o que não quer dizer de maneira nenhuma que faremos aqui uma defesa pela erradicação da diferença e da

diversidade cultural, a intenção é exatamente o oposto, demarcando a posição da educação escolar frente a essas demandas.

Em primeiro lugar, diferenciaremos *diferenças de particularidades*, sendo que estas segundas são definidas pelas relações dos organismos biológicos com o espaço social em que vivem, e as primeiras são definidas pelas relações sociais em que os indivíduos estão situados ao longo de sua experiência de vida (LEFEBVRE, 2014). As diferenças e as particularidades estão em constante relação na constituição do ser social, de maneira que qualquer teoria que se propõe a compreender a dimensão cultural do ser humano e que ignore alguma destas duas dimensões estará fadada ao fracasso reducionista, à fragmentação da totalidade do ser humano. E é exatamente aqui que os estudos culturais promovidos pelas correntes pós-modernas estão situados: eles confundem particularidades e diferenças, negam a existência das particularidades, eliminando-as, considerando o ser humano como amálgama das relações sociais que toma parte, e nada a mais. Não haveria qualquer partícula do ser humano, na perspectiva pós-moderna, que poderia ser generalizável, que poderíamos assim identificar grandes grupos de seres humanos ou, até mesmo, todo o gênero humano.

Nesse ímpeto, o pensamento pós-moderno não pode fazer outra coisa que não negar o ser humano em sua totalidade, negando até mesmo qualquer perspectiva de totalidade que visa a compreensão do ser social, negando a necessária relação do humano com a natureza. Isso acontece pois é impossível conceber diferenças sociais em grupos culturalmente isolados, donos de suas próprias concepções de mundo, supostamente intocáveis e impenetráveis em relação ao resto da sociedade, ou em relação aos outros inúmeros grupos sociais, detentores de pressupostos culturais de relativa especificidade, que compõem a sociedade. A assunção de que apenas o que existe são diferenças elimina o próprio teor da defesa pelas diferenças: o diferente apenas o é em relação ao outro; se cada grupo social vive em seu próprio universo e não se relaciona, a não ser pontualmente, com os demais, as diferenças são eliminadas em favor da própria diferença. O que temos aqui é, portanto, um movimento que apesar de supostamente defender as diferenças e a diversidade cultural, provoca a homogeneização negativa dos diferentes grupos sociais e da cultura por eles produzida, o que culmina no isolamento destes grupos e na

promoção de um sentimento de individualismo latente. É por isso que afirmamos, sem dúvidas quaisquer, que o pensamento pós-moderno e sua defesa das diferenças está à favor, na verdade, do próprio ideário neoliberal e de seus ímpetos homogeneizantes e isolacionistas, que é favorecido por concepções de mundo que eliminam qualquer perspectiva totalizante do ser humano, que eliminam a compreensão sobre a luta de classes, pois sem estas perspectivas o isolamento e o domínio dos grupos sociais se torna muito mais fácil e factível, reduzindo a humanidade dos indivíduos às práticas de cidadania pelo consumo, como já apresentado por nós anteriormente.

A consequência desta confusão no campo da educação escolar resulta na defesa radical de uma suposta *pedagogia das diferenças*, de um currículo escolar esculpido aos moldes de cada um dos grupos sociais com os quais uma determinada instituição de ensino mantém contato, sem uma perspectiva de relação das partes (os grupos sociais) com o todo (a sociedade capitalista) ou, quando esta existe, ali está de maneira extremamente superficial. Defender uma proposta pedagógica que situe no centro de seus conteúdos curriculares os pressupostos culturais de grupos sociais em específico, prescindindo do fato de que, na verdade, a sociedade capitalista se movimenta tendo como fundamento outros conhecimentos, que representam de maneira mais fidedigna as relações sociais capitalistas pois estão eles mesmos situados no cerne destas relações, é condenar os alunos à ignorância social, política e econômica, é condená-los à eterna adaptação a uma realidade excruciante, é negar a eles o acesso àquilo que os dominantes dominam – nas palavras de Saviani (2011) –, ao conhecimento que os grupos dominantes utilizam para dominá-los.

O conforto deste relativismo reside na *representatividade*, nos aplausos frenéticos a quaisquer iniciativas empresariais que, no afã de ampliar o alcance de suas mercadorias, posicionam em sua propaganda algum indivíduo caracteristicamente reconhecido como pertencente a um determinado grupo social de menor expressão de poder na sociedade, dito de outro modo, permitindo que este indivíduo, dotado de seu *lugar de fala*, “represente” um grupo social, mas o que ele na verdade faz é oferecer a novos consumidores uma vitrine de produtos a serem escolhidos, o acesso a uma vitrine de alienações, ofertam a adoção servil e voluntária dos próprios grilhões que irão aprisioná-los, nada além disso.

Por fim, o resultado de uma educação que promova tal reducionismo na seleção dos conhecimentos inseridos em seu currículo é a promoção de uma formação humana voltada à adaptação, e não à transformação; voltada a uma perspectiva reducionista da realidade, e não uma percepção totalizante, que compreende os mecanismos gerais pelos quais a sociedade capitalista exerce o seu domínio e o modo como suas contradições são exercidas, do menor ao maior grupo social, mas que desembocam, sempre em última instância, no consenso por uma cidadania de consumo.

É por isso que não podemos assumir uma perspectiva curricular que tome como ponto de partida os anseios das teorias pós-modernas, este é um engodo capitalista que não devemos deixar que nos alcance. É por isso que fazemos uma defesa pela centralidade dos conteúdos clássicos na educação escolar, e não dos saberes populares ou de senso comum⁵, como defendidos amplamente pelas pedagogias reacionárias. Nessa postura, nos posicionamos a fim de identificarmos a que papel a escola deve servir, para além da alimentação do sistema capitalista, fazendo dela um espaço de humanização para além dos interesses do capital.

Isso não é negar as diferenças ou a diversidade cultural, pelo contrário, a diferença só poderá ser de fato vivida e a diversidade cultural apenas poderá ser plenamente livre em uma sociedade que não as utilize como novas estratégias para o consumo e escoamento de mercadorias, que não as transforme em meios para a autovalorização do capital, e é esta sociedade que almejamos alcançar com a transformação da sociedade defendida pela pedagogia

⁵ Não queremos invalidar aqui os saberes populares, tradicionais ou de senso comum, e nem nos comprometermos a julgar quaisquer conhecimentos que não foram produzidos no ambiente acadêmico de inúteis e dispensáveis, situando-os todos em um mesmo pacote que deve ser deixado de lado da educação escolar. Os saberes de senso comum contribuíram e continuam contribuindo para a produção dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, mas também não podemos assumir que o modo como ambos são elaborados, sistematizados, validados e transmitidos são os mesmos. Para Gramsci (1999) é a contradição entre os saberes de senso comum e os conhecimentos sistematizados em um determinado período histórico que permitem o devir civilizacional. Os alunos se apropriam dos saberes de senso comum em sua vida extraescolar, enquanto que na escola o foco deve residir nos conhecimentos sistematizados, e é a apropriação de ambos os conhecimentos, em diferentes momentos da vida, que permitirá ao indivíduo compreender o mais fidedignamente possível a realidade concreta (MARTINS, 2008).

histórico-crítica, transformação está ausente e tornada em mera adaptação pelas perspectivas pós-modernas.

Os conteúdos clássicos que devem compor o currículo escolar devem ser devidamente dosados e dimensionados para serem apropriados pelos alunos nos tempos e espaços escolares (SAVIANI, 2011, p. 17). O professor, que também é um profissional de campo (sociólogo, biólogo, geógrafo, químico, etc.) é quem deve lançar mão dos conhecimentos sistematizados apropriados ao longo de sua formação e elaborar meios para viabilizá-los aos alunos, contextualizando-as à prática educativa e cuidando para que estes não sejam simplesmente simplificados e erroneamente transmitidos aos alunos. Ao mesmo tempo, não pode esquecer-se da dinâmica de relações ideológicas e de poder que permeiam a construção do currículo escolar, e deve assumir o papel crítico que as reconhece e se esquia dessa dominação. É nessa adequação dos conhecimentos sistematizados que o professor se torna agente fundamental da socialização⁶ do conhecimento humano. Na busca pela resistência às contradições presentes na maneira que as pedagogias reacionárias tratam as questões culturais, o professor é quem pode sistematizar os conhecimentos, que não negam a discussão sobre as diferenças e particularidades humanas, mas que não a fazem de maneira ingênua, a fim de não contribuírem para uma formação escolar que mantém o capitalismo, retroalimentando-o.

⁶ Destacamos que nem todo professor e nem toda mediação educativa por ele praticada objetiva produzir conhecimentos científicos, filosóficos e/ou artísticos inéditos. Enquanto função social da educação escolar, enfatizamos que a socialização dos conhecimentos sistematizados é a atividade nuclear da escola. Não negamos que seja possível a produção desse tipo de conhecimento por parte da equipe docente, inclusive, ensinamos que tal ação deva e possa se concretizar. Mas entendemos que os esforços que o professor necessita fazer para se apropriar de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e adequá-los aos tempos e espaços escolares de maneira contextualizada, atualizada e não reducionista torna-se, por si só, uma árdua atividade, principalmente no segmento da educação básica. Logo, diante do esvaziamento dos currículos nos contextos escolares, a primazia da mediação educativa deve estar voltada para a socialização dos conhecimentos sistematizados. Entretanto, dialeticamente, quando o professor consegue dar conta da atividade nuclear da escola, transforma-se a si mesmo em um sujeito apto para a produção de conhecimento sistematizado, podendo contribuir com a produção desse tipo de conhecimentos e sua socialização.

Ao assumirmos que todo processo de ensino e de aprendizagem tem como objetivo, seja ele expressamente delimitado ou não, a formação humana, ou seja, um ponto de partida e um ponto de chegada que reside no social, podemos também concluir que toda mediação educativa só pode acontecer dentro da prática social. Ao falarmos em prática social, nos referimos a toda a experiência vivida que compõem, produz e reproduz a sociedade contemporânea, fruto de um processo histórico de atividades humanas coletivas. A prática social de um determinado indivíduo, por sua vez, nunca ocorre em isolamento das práticas sociais que o circundam, seja direta ou indiretamente, e é por isso que podemos falar em *prática social global* (SAVIANI, 2008; 2011), pois “ [...] as partes não podem ser compreendidas isoladamente e sem referência ao todo, da mesma forma que o todo não pode ser compreendido senão nas suas relações com as partes que o constituem” (SAVIANI, 1996, p. 89). O conceito “prática social global” nos remete à prática social que engloba as diferentes práticas sociais individuais, em seus fragmentos particulares e singulares, mas que não deixa de ser expressão e ter correspondência com um todo universal: são totalidades que se relacionam por mediações.

A prática social possui uma dimensão imediata, expressa por práticas individuais cotidianas, mecânicas, de aspecto local – ao menos do ponto de vista de quem as pratica –, conservadoras e reprodutoras de tradicionais formas de agir e, ao mesmo tempo, possui dimensão mediada, expressa por práticas sociais relacionais, de aspecto universal, contestadoras e transformadoras de tradicionais formas de atividade humana.

Como o objetivo da mediação educativa é fazer o aluno passar de uma visão sincrética a uma visão sintética da realidade, é preciso dialogar com as diferentes dimensões da prática social. De maneira dialética, é preciso que a prática social seja utilizada ora como elemento de aproximação do conhecimento sistematizado, ora como elemento para sua ampliação; ora como elemento de conhecimento da realidade, ora como elemento para seu reconhecimento; não podendo nos esquecer de cada uma destas “transições” não são estáticas, pois permeiam umas às outras constantemente.

Tanto alunos quanto professores encontram-se imersos na prática social. A distinção é que, por falta de apropriação de

conhecimentos sistematizados, os alunos possuem uma visão sincrética sobre a realidade, enquanto os professores, por terem se apropriado de conhecimentos sistematizados, possuem uma visão sintética sobre a mesma realidade. Entretanto, a visão do professor se expressa como uma síntese precária (SAVIANI, 2008, p. 56). É síntese, porque ele se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária porque cada mediação educativa é também, por si só, uma prática social única que o professor ainda não vivenciou. Isto é, no momento que o professor realiza uma mediação educativa, ele próprio é afetado e transformado por ela. Dessa forma, toda mediação educativa possibilita alcançar e/ou ampliar a visão sintética, tanto dos alunos quanto dos professores.

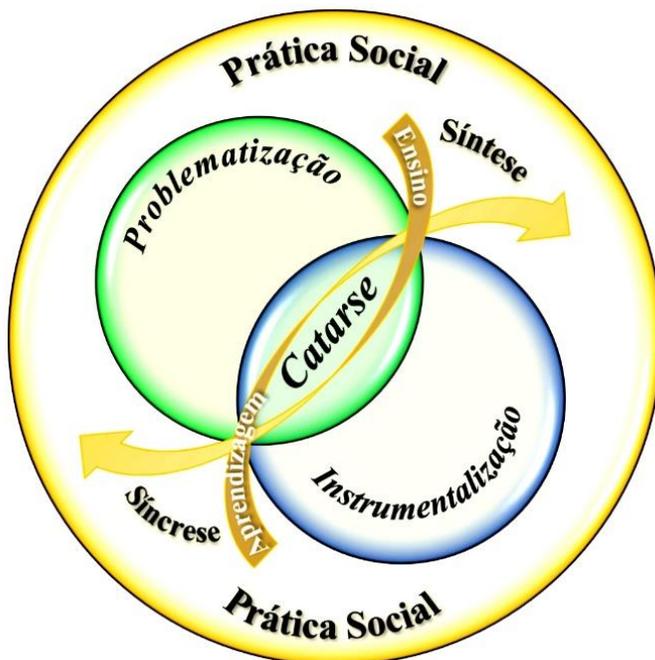
Ao reconhecer que a visão do professor expressa uma síntese precária, a pedagogia histórico-crítica também supera as visões de professor apresentadas pelas escolas tradicional (como detentor de todo saber, que por sua vez se aproxima de um caráter absoluto) e Nova (como apenas um facilitador que auxiliará no processo de construção de saberes no interior das estruturas cognitivas dos alunos, ação está realizada ativamente por eles próprios). Na pedagogia histórico-crítica o professor é aquele que se apropriou do conhecimento científico, filosófico e/ou artístico e que em cada mediação educativa, a partir de um trabalho intencional e com a clareza de seus objetivos dentro do escopo de uma prática educativa que almeja a transformação social, aprimora seu olhar a partir do contato único com seus alunos. É o agente fundamental que, imerso na prática social, pode sistematizar os saberes escolares do currículo oficial, contextualizando-os às problemáticas da prática social dos alunos.

Apesar de ser uma atividade intencional e em movimento, a mediação educativa deve contemplar momentos que garantam aos alunos a apropriação dos conhecimentos sistematizados, que devem ocorrer de maneira imbricada, mas bem especificada. Saviani (2008; 2011) enumera três momentos que devem compor toda mediação educativa: a problematização, a instrumentação (também chamada de instrumentalização) e a catarse.

O diagrama a seguir expressa a dinâmica desses momentos, numa concepção de que toda a mediação educativa e seus respectivos momentos são vivenciados dentro da prática social, e nunca saem dela. Nessa atividade, o professor realiza um esforço de movimentar-

se da síntese à síncrese para garantir que haja ensino e o aluno, por sua vez, movimenta-se da síncrese à síntese pela aprendizagem, apropriando-se do conhecimento sistematizado.

Figura 1: Dinâmica da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica



Fonte: Turini e Lima (apud TURINI, 2020, p. 91).

O período de duração dos momentos depende das condições necessárias que os alunos dispõem para vivenciá-los. Por exemplo, “[...] nos inícios da escolarização a Problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos” (SAVIANI, 2008, p. 60). A apropriação de instrumentos de que trata Saviani, e que compreende o foco do momento da instrumentalização, é referente à apropriação dos conhecimentos e das técnicas transmitidas na educação escolar para os alunos.

A problematização trata do “[...] ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções” (SAVIANI, 2015, p. 37) e, para

isso, determinar qual “[...] conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). Um dos equívocos mais recorrentes na compreensão desse momento é achar que problematizar é sensibilizar os alunos antes de “ministrar um conteúdo”, ou ainda, refletir sobre certos problemas presentes no cotidiano. É por isso que se torna necessário refletirmos sobre o que de fato é um problema de reflexão.

“A essência do problema é a necessidade” (SAVIANI, 1996, p. 14), isto é, o “[...] problema, [...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 1996, p. 16). Uma pergunta individual não respondida não é um problema para o ser humano. Porém, um questionamento coletivo que não se sabe a resposta, mas que se faz necessário saber para ampliação da compreensão humana, torna-se um problema. Esta compreensão do problema, que o relaciona necessariamente ao preenchimento de uma necessidade, é decorrente da própria concepção inerente ao materialismo histórico-dialético e sua concepção de trabalho, pois é a necessidade da resolução de um determinado problema o que instiga o indivíduo a transformar o meio em que vive para adaptá-lo àquilo de que necessita por meio do trabalho⁷. Como a prática social é, ao mesmo tempo, particular e universal, singular e global, não se pode ocupar o momento de problematização apenas com problemas pragmáticos e imediatos dos alunos e professores, devemos garantir que o momento de problematização alcance dimensões progressivamente mais amplas, relacionando o imediato às totalidades cada vez mais complexas.

A problematização deve ser um momento vivenciado pelo professor antes mesmo das aulas acontecerem, pois o professor não entra completamente inocente em uma sala de aula, sem um planejamento, sem uma intencionalidade e sem uma concepção,

⁷ Não podemos confundir necessidade, enquanto momento inerente à atividade humana essencial de transformação da natureza, com a necessidade de sobrevivência que motiva o indivíduo ao assujeitamento a empregos precários e condições inumanas para a realização de seu ofício. Esta segunda “necessidade” possui um caráter histórico e não trans-histórico. A necessidade enquanto momento para a realização do trabalho é trans-histórica, pois independe de períodos históricos em específico, sendo comum a todo o gênero humano. O contexto da necessidade situada historicamente, na qual hoje estamos inseridos, está relacionada aos mecanismos de aprisionamento impostos pelos representantes do capital aos trabalhadores (MARX, 1978).

mesmo que sincrética, dos alunos com os quais terá contato. Se há, portanto, possibilidade de percepção, é dever do professor avançar da percepção imediata à crítica do percebido, em um movimento perpétuo e constante. Os alunos, por sua vez, também deverão realizar problematizações durante a aula, tendo como base a prática social que experienciam, de acordo com suas próprias capacidades, conforme os diferentes níveis e ciclos educacionais.

Já o momento da instrumentalização trata “[...] de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). É o momento de oferecer aos alunos momentos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos sistematizados trabalhados ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. A transmissão do conhecimento, mais especificamente, pode se dar tanto de forma direta como indireta. São “[...] direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar” (SAVIANI, 2008, p. 57). É preciso entender que esses não são apenas recursos técnicos de transmissão, mas são a materialização da concepção sobre qual seria o melhor meio de concretizar as intenções e objetivos presentes na mediação educativa. Junto dessas seleções, as condições estruturais dos tempos e espaços escolares também influenciam na tomada dessas decisões.

Por ser uma pedagogia marcada pelo movimento dialético, os momentos de problematização e instrumentalização na pedagogia histórico-crítica não são isolados e estanques. Não se pode cair no equívoco de distingui-los e fragmentá-los ao longo da mediação educativa. São momentos, não passos! Quando se problematiza, pode haver instrumentalização e vice e versa.

O resultado dessa relação imbricada é a produção do momento catártico. O processo catártico promove o desenvolvimento do aluno, produz nele a humanidade histórica e coletiva e provoca mudanças qualitativas em sua consciência. Na catarse “[...] a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...]” (SAVIANI, 2015, p. 38).

Ao compreendermos a totalidade dos processos envolvidos na organização pedagógica na perspectiva histórico-crítica, podemos

afirmar que a mediação educativa é a ação intencional que proporciona a vivência unitária dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse – que é unitária pois constituída pela união destes três momentos parciais em um momento de caráter total, a mediação educativa –, passível de aplicação prática por meio de inúmeras metodologias didáticas utilizáveis nos tempos e espaços escolares que adequam-se a determinados conteúdos clássicos que devem ser transmitidos.

Até então, discutimos brevemente alguns dos fundamentos que nos são oferecidos pela pedagogia histórico-crítica para a mediação educativa em sala de aula. A partir de agora, nosso enfoque residirá nas peculiaridades da prática educativa e nas possibilidades que nos são oferecidas para o trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Para refletir e discutir: *Um dos maiores influenciadores das propostas didático-pedagógicas no interior da Educação do Campo permanece sendo a pedagogia freireana, cujas ideias e pressupostos principais podem ser vistos de maneira sintética em Freire (2011), dentre outras obras. Contudo, como argumentamos no capítulo Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar, adotamos a pedagogia histórico-crítica como fundamento para o trabalho educativo, assumindo que é ela que possui os requisitos necessários para uma prática educativa de fato transformadora da sociedade capitalista, e que adota os pressupostos do materialismo histórico-dialético e das teorias marxista e marxiana com excelência, e não a pedagogia freireana. Há diversos pontos de contrassenso entre a pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica, mas gostaríamos de salientar algumas diferenças principais. A pedagogia freireana, embora se aproprie de pressupostos das teorias marxistas e de Marx, corrobora com uma formação humana com fundamento no existencialismo cristão (PAIVA, 1979; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011; VASCONCELOS, 2019). A dimensão existencialista desta perspectiva reside na negação da possibilidade de aproximação dos conhecimentos sistematizados daquilo que é verdadeiro, nega uma compreensão de totalidade do ser humano, entende que é a subjetividade o fator principal que norteia a concepção de mundo dos indivíduos, dirimindo a força da objetividade na relação do ser humano com o mundo (LUKÁCS, 1967); a dimensão cristã, por sua vez, pressupõe que há no ser humano uma essência que transcende a sua objetividade e subjetividade, pois reside em um plano superior, e o que move o ser humano é o caminhar em direção a esta essência, que se materializa na forma de Deus (VAZ, 1998). O existencialismo cristão, ao congregar estas duas perspectivas, herda principalmente a*

negação da objetividade e a orientação da vida subjetiva em direção a uma essência divina, imanente ao ser humano. A partir dos pressupostos apresentados e do que os leitores conhecem sobre a pedagogia freireana, bem como de possíveis leituras que realizarem das obras aqui citadas, em quais aspectos e propostas da pedagogia elaborada por Paulo Freire a formação humana voltada para o existencialismo cristão poderia ser identificada? Além disso, se há uma negação da objetividade e de dimensões da totalidade, como promulgado pela perspectiva existencialista, como poderíamos considerar aspectos fundamentais para o materialismo histórico-dialético e, ainda, como a própria luta de classes emerge na pedagogia freireana?

A pedagogia histórico-crítica na sala de aula

A mediação educativa na educação escolar, usualmente restrita espaço-temporalmente à instituição de ensino, tem como maior expressão a estruturação da *aula*. A aula carrega e expressa a prática social pois é vivenciada por sujeitos, alunos e professores, que nela estão imersos. Mas não é apenas por conter atores sociais e suas respectivas práticas que a aula pode ser compreendida como prática social, é também por ser ela mesma um elemento da realidade, que ora se materializa enquanto prática social, ora torna-se objeto de estudo ou meio de análise da realidade e, conseqüentemente, das práticas sociais que a compõe.

Podemos caracterizar a aula “[...] como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante” (ABRANTES, 2018, p. 100). A aula consegue abordar desde os problemas mais gerais e abstratos até questões mais particulares e singulares dos contextos que os sujeitos que vivenciam a aula estão imersos.

Por também ser uma prática social, a aula pode tanto mobilizar o aluno para uma melhor compreensão da realidade, como também pode mantê-lo na condição de simples reprodutor da prática social que já realiza, conservando-o no imediatismo das situações aparentes, dito de outro modo, promovendo uma formação humana alienante e alienada, que promove o estranhamento dos indivíduos.

É por isso que reafirmamos que todo professor e toda instituição que se propõem a realizar mediações educativas expressam intenções e produzem efeitos frente à realidade social, seja de forma consciente

ou não. Nessa perspectiva, quando a aula é rica de conhecimentos sistematizados, pode produzir relações sociais com o mesmo grau de riqueza; do contrário, pode produzir relações sociais com o mesmo teor de esvaziamento. Reside aqui o perigo na defesa de uma fundamentação pedagógica que apregoa o relativismo dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos; se esvaziamos a aula destes, o processo de aprendizagem será igualmente esvaziado, natimorto, pois vazio de sentido desde a sua concepção e planejamento ainda no pensamento do docente.

Planejar a mediação educativa na escola é planejar a estrutura das aulas. Sob inspiração da pedagogia histórico-crítica, o professor, antes mesmo de preparar suas aulas, deve vivenciar o momento de problematização. A problematização, como já enunciado, visa identificar os problemas postos na prática social global, para além do cotidiano do aluno e do professor, mas que, ainda assim, se manifesta em sua realidade cotidiana, pois a totalidade mais ampla nunca perde suas relações com as totalidades mais restritas.

Pensando em como a educação escolar pode encaminhar as devidas soluções aos problemas da prática social, o professor, se possível com seus pares, deve se debruçar para analisar a estrutura organizacional da instituição que atua, expressa, por exemplo, pela proposta curricular, pelo calendário letivo, pelo projeto político-pedagógico, pela combinação entre estrutura física e recursos materiais disponíveis, etc. O coletivo de professores deve verificar como essa estrutura pode permitir abordar os problemas postos na prática social e como cada professor – individualmente, no interior de seus próprios conteúdos; e coletivamente, trabalhando em associação com o corpo docente – poderá trabalhar para promover a ascensão dos alunos da síncrese à síntese.

Sabendo que está imerso na mesma prática social que seus alunos, o professor deve buscar identificar os elementos que causam os equívocos e suas contradições, responsáveis por manter a visão do aluno sincrética. Tal exercício é de extrema relevância para que o professor decida sobre quais metodologias didáticas se mostram mais adequadas para levar os alunos à visão sintética. Na identificação desses equívocos e contradições, o professor movimenta-se da síntese à síncrese, estando atento ao universo simbólico que os alunos dispõem, para mediar o movimento de ascensão à síntese.

Mas o planejamento da aula não pode remeter somente a um período restrito de tempo. Faz parte da sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula que estes estejam no interior de um planejamento mais amplo e coeso, em sincronia com a disponibilidade das aulas, dos tempos e espaços escolares e do calendário escolar, para não chegar à constatação, no fim do ano letivo, de que “[...] fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Devemos salientar de que este planejamento de maior amplitude, que situa uma determinada aula em um panorama letivo anual, encontra diversos obstáculos provenientes das próprias instituições de ensino ou então de deliberações governamentais impostas de cima. Citamos, apenas de passagem, a existência de infinitos períodos destinados às avaliações externas ou internas, às datas comemorativas completamente descontextualizadas, junto de longos períodos preparatórios, que não nutrem qualquer relação com os conteúdos (a não ser a relação de comprometer seus processos de apropriação por parte dos alunos), dentre outros. O professor deve permanecer atento, subverter tais convenções quando necessário e possível, não deixando que comprometam um planejamento coeso de mediação educativa.

Uma vez tendo identificado os problemas que se apresentam na prática social, identificado os elementos de equívocos e contradições presentes na visão sincrética dos alunos, ter analisado a estrutura organizacional da instituição que atua, ter pensado em meios de ascender os alunos à visão sintética da realidade social, ter dosado e sequenciado os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, ter dado devida atenção ao calendário escolar do ano letivo e às suas possíveis distrações intrínsecas, o professor finalmente estará pronto para ministrar as aulas.

Assumimos anteriormente que as aulas são práticas sociais, contudo, antes de avançarmos, necessitamos aprofundar nossa compreensão sobre uma outra dimensão possível das práticas sociais. Todas as pessoas, todos os seres humanos, sem exceção, realizam algum tipo de pensamento intencional antes de se colocarem em movimento, antes de agirem. Há, portanto, uma dimensão teórica, no plano do pensamento, que antecede a ação humana; e a partir do

momento que esta ação se realiza na realidade concreta, ela toma também uma dimensão prática. É por este motivo que compreendemos que a prática social é uma práxis⁸, pois é a unidade entre teoria e prática.

Mas a práxis não pode ser entendida como sinônimo de uma prática social que visa somente à transformação da realidade. Tomemos como exemplo: um indivíduo reacionário, membro de um partido igualmente reacionário, antes de chegar ao poder político, necessita planejar e teorizar aquilo que fará para que consiga votos o suficiente para ser eleito – se ele fará ou não aquilo que prometeu, é independente. Dizemos, então, que este indivíduo e este partido necessitaram elaborar uma *estratégia* – seja uma estratégia para que consiga ao menos ser eleito ou uma estratégia já preconizando a sua vitória – e esta, por sua vez, não é nada a mais do que uma elaboração no pensamento de uma ação que será realizada; é, assim, uma antecipação da atividade humana, voltada para um fim. Agora, supomos um completo absurdo: faz parte da estratégia deste indivíduo e deste partido exclamar para todos aqueles que quiserem ouvir que planejam, ao chegarem ao poder, eliminar todos os “vermelhos” daquele país⁹. Ora, é uma estratégia para a ascensão ao poder político, no interior de um país que assumimos ser democrático, que tem como palavra de ordem o extermínio. Não podemos assumir que este ato não teve uma antecipação no pensamento, que não houve um planejamento, que não se sabia que havia potenciais eleitores que desejavam, neste país, este tipo de defesa do absurdo e do socialmente impraticável. É impossível assumir que não há, neste exemplo, a unidade entre teoria e prática.

O que ocorre é que nem toda prática social tem como objetivo a transformação da realidade, pode ser que ela tenha como objetivo a manutenção do que já existe, ou pode ser que esta transformação da realidade seja retrógrada, caminhando para uma realidade já supressumida, que era com toda a certeza ainda pior do que a atual.

⁸ No capítulo *Pressupostos teórico-pedagógicos para a educação escolar*, nesta mesma obra, dedicamos um maior tempo para a explicação daquilo que entendemos por práxis, é por isso que neste momento nossa reflexão não compreenderá, uma vez mais, esta explicação.

⁹ Por “vermelhos” entendemos os comunistas e socialistas. Qualquer aproximação deste exemplo com a atual realidade histórica da atual política brasileira não é mera coincidência.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o que buscamos é alcançar uma *práxis revolucionária* (VÁZQUEZ, 1977), que tenha como objetivo a transformação da sociedade capitalista. É com fundamento na *práxis revolucionária* que devemos intencionalizar nossa mediação educativa e orientar o momento da catarse preconizada pela pedagogia histórico-crítica. Mas a catarse, por outro lado, não é um momento simples de ser alcançado, não possui uma programação didática exata que leve os alunos até ela, cabe-nos então buscar a compreensão sobre em que medida as aulas podem ser práticas sociais que proporcionam momentos catárticos.

Segundo Abrantes (2018), a catarse não é um fenômeno que acontece em todas as aulas, muito menos com todos os alunos. Como a catarse é o momento que altera qualitativamente a relação do indivíduo com o mundo, não podemos cair no equívoco de pensar que uma única aula poderá proporcionar essa complexa transformação. A catarse deve ser concebida como resultado de um sistema de aulas, de um conjunto de componentes curriculares, da articulação de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais (ABRANTES, 2018), e que pode ocorrer a qualquer momento no interior da mediação educativa. A definição isolada de catarse tem finalidade meramente didática, uma vez que se constitui como um processo unitário dos momentos que constituem a proposta didática da pedagogia histórico-crítica.

É necessário também diferenciarmos os processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com a estrutura da atividade pedagógica, caracterizando-os como esforços contrários, mas não antagônicos: “[...] a aprendizagem ocorre da síntese para a análise pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados, enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, visando a superação da síntese” (LAVOURA; MARTINS, 2017, pp. 538-539). Ainda sobre a distinção entre os processos, devemos compreender que

[...] a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à análise, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como

superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade (MARTINS, 2018, p. 91).

A estrutura da atividade pedagógica requer a compreensão de que o momento do ensino pode ser diferente do momento da aprendizagem. É recorrente como nós professores, no “chão da sala de aula”, temos a sensação de reiniciarmos a todo momento o processo de transmissão-apropriação de conhecimentos dos alunos. Ao mesmo tempo, equivocamo-nos quando achamos que foi apenas “aquela aula mágica” que viabilizou conhecimentos aos alunos. Não descartamos a relevância de possíveis momentos fantásticos e excepcionais, mas seria muito reducionista acreditarmos que, desconsiderando todos os anos de educação escolar anteriores a um momento determinado, foi exclusivamente uma “aula mágica” que fez com que o aluno transformasse a estrutura do significado teórico e prático de uma determinada percepção da realidade, alterando seu modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social. É como se, em todo processo escolar, ao longo dos anos, em momentos diferentes, a incorporação dos conhecimentos sistematizados fosse um “cair de ficha” que acontece ora lá, ora cá. Isso para não mencionarmos as experiências pessoais de cada indivíduo fora da escola. Daí emerge a necessidade de um processo avaliativo abrangente, tanto em relação à forma e ao domínio na apropriação de determinados conhecimentos pelos alunos, quanto ao tempo despendido para a efetiva apropriação e para o desenvolvimento deste domínio conteudinal.

A avaliação é sempre um juízo de valor (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 238). Entretanto, tal compreensão não deve ser concebida como uma atividade pautada pela subjetividade, pois “[...] a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e sem dúvida, o conteúdo de ensino (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, pp. 238-239). O ato de “[...] avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do

ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 236).

Como para a pedagogia histórico-crítica “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6) para que eles se tornem humanos, a avaliação deve estar centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade social como um todo, numa ação que incorpora a individualidade e as necessidades da vida cotidiana dos indivíduos, e não que se restrinja a elas. Ao mesmo tempo, o processo de avaliação deve ser um mecanismo de aprendizagem. A educação escolar que estimula os alunos a deterem-se apenas aos instrumentos de avaliação presentes dentro da escola incentiva a criação de um espaço de simulacros de realidade e, conseqüentemente, não proporciona reais condições democráticas para possibilidades concretas de intervenção de seus alunos na vida social. É preciso pensar na avaliação escolar como um dos momentos inclusos na formação humana total.

Para Saviani (2017), naquilo que é objeto de aprendizagem, o aprendiz nunca é livre; só há liberdade depois que a aprendizagem se completa. Pensemos, por exemplo, no ato de tocar um instrumento musical ou de dirigir um automóvel. Quando se está aprendendo a tocar ou a dirigir não se é livre. Todas as suas energias estão concentradas em incorporar aquelas operações fundamentais que se tem que desenvolver para tocar ou dirigir. Só no momento que se automatiza, logo, que se incorpora, é que essas operações passam a operar como uma espécie de segunda natureza e o indivíduo não precisa mais de toda aquela relação de dependência das operações, pois elas passam a se realizar automaticamente sob a sua vontade. Na visão lógica formal, automatismo e liberdade são opostos que se excluem. Ser livre não é automatismo e se há automatismo não há liberdade. Contraditoriamente, o automatismo é a condição da liberdade, pois, uma vez incorporado, podemos fazer o que quisermos daquilo cujo outrora não dominávamos. É o que acontece com a alfabetização. Nenhum poeta assim o é se anteriormente não dominasse a escrita que utiliza para criar.

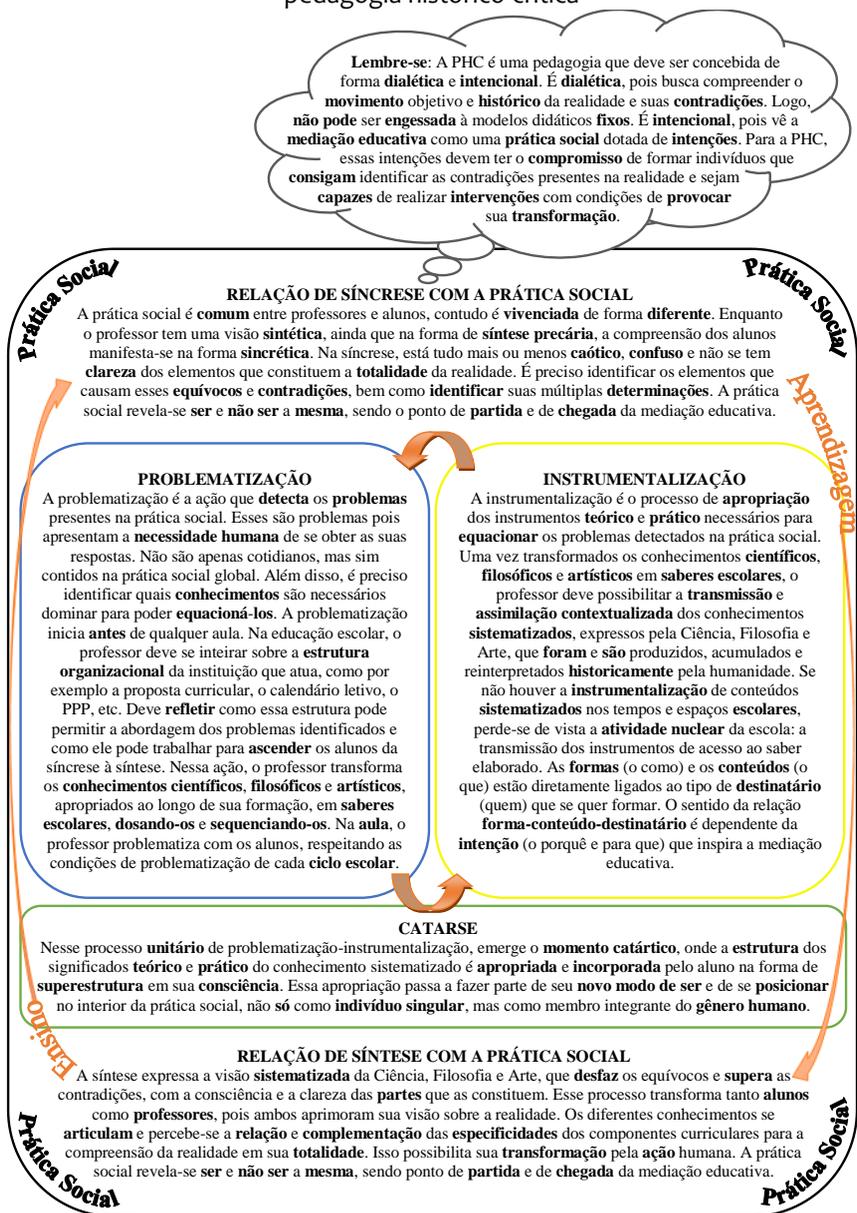
É por isso que, para além da vida escolar, a avaliação precisa buscar formas e instrumentos que sejam capazes de verificar o

domínio dos conteúdos que a mediação educativa se propôs a transmitir. O domínio é o grande sinal de que a mediação educativa foi efetiva. É ele quem dará condições para que o aluno seja um indivíduo autônomo, principalmente quando se apropriar do *método* de abstração e de análise da realidade, produzindo raciocínios, com todo o seu rigor metodológico. O mesmo rigor que o subjogou no início de sua aprendizagem permitirá que ele se torne um indivíduo capaz de se apropriar e de, eventualmente, produzir conhecimento ao longo de toda sua vida, dentro ou fora da escola, para a resolução das problemáticas que encontra em sua realidade e para a futura transformação desta.

Com a finalidade didática de compreensão do elucidado até o presente momento, o quadro a seguir busca evidenciar a dinâmica das intenções teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica no planejamento da mediação educativa e a sua relação com os momentos intermediários.

Feitas as devidas considerações para aquilo que consideramos de essencial no planejamento e na organização pedagógica na perspectiva histórico-crítica, passaremos, por fim, à sugestão de diretrizes para a elaboração de propostas metodológicas para a educação escolar que abarque estes fundamentos.

Figura 2: Quadro teórico-metodológico da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica



Fonte: Turini e Lima (apud TURINI, 2020, p. 96).

Sugestões de leituras para aprofundamento: O movimento aqui evidenciado pelo qual a mediação educativa deve percorrer, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, é diretamente derivado da própria concepção de conhecimento e de análise da realidade concreta defendida pelo materialismo histórico-dialético. É por isso que se torna necessário o aprofundamento na discussão de método de pesquisa e de análise da realidade, bem como de produção do conhecimento, inerente ao materialismo histórico-dialético. Recomendamos, para aprofundamento de estudos, que o leitor recorra às obras de Prado Júnior (1973) e Marx (2011; 2013), que tratam da concepção de conhecimento na perspectiva por nós defendida, bem como dos pressupostos que orientam o método e de conceitos e categorias centrais para compreender a sua aplicação para a análise da realidade.

Diretivas para uma proposta pedagógica na perspectiva histórico-crítica

Como em outros momentos (TURINI, 2019; 2020), propomos diretivas para o planejamento e a organização do trabalho didático na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, para ilustrar o que até então foi exposto e para fomentar futuras discussões, tornando-as mais palpáveis para o leitor em seu trabalho no interior da sala de aula¹⁰.

Compreendemos que qualquer planejamento didático realizado para aplicação em sala de aula está sujeito à análise de instâncias superiores aos professores, dentro ou fora de sua instituição escolar, como também deve, por vezes, ser enquadrada em normatizações pré-concebidas pelas instituições de ensino. Contudo, não podemos perder de vista que a pedagogia histórico-crítica é fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, o que quer dizer que em

¹⁰ Em Turini (2019; 2020) há uma maior elaboração partindo diretivas mencionadas, utilizando para isso a proposição de uma sequência pedagógica para os componentes curriculares de Sociologia e de Filosofia com alunos do Ensino Médio. Recomendamos que o leitor confira as obras em questão como exemplo de aplicação das diretivas para a mediação educativa na educação escolar. Contudo, qualquer proposta de organização didática não deve ser tomada como sugestão a ser aplicada integralmente nas escolas, pois cada realidade escolar é única, com grupos de alunos que vivem em problemáticas distintas, mesmo que sempre relacionadas às problemáticas da sociedade no geral. Em nenhum momento a prática social deixa de relacionar-se com elementos de totalidades mais amplas, o que permite afirmarmos que, de uma forma ou de outra, as propostas didáticas em Turini (2019; 2020) podem servir para auxiliar o leitor a realizar o seu próprio planejamento.

nenhum momento a normatização pode engessar o movimento de sua objetivação, tampouco diluir o objetivo mais amplo que reside na transformação da sociedade, mesmo que para isso seja necessário estabelecer um embate com a estrutura escolar.

A partir dessas considerações, elencamos doze diretivas a serem contempladas para a organização do trabalho didático-pedagógico. Nunca é demais avisar: o professor não deve tomá-las em momento algum como referência absoluta de sua mediação educativa, e nem procurar preenchê-las na ordem aqui exposta, ou utilizando qualquer outra ordem padronizada. A identificação de como e quando tais diretivas devem ser contempladas é parte integrante da mediação educativa e não pode ser transposta na íntegra e igualmente para todos os alunos, turmas e conteúdos com os quais o professor mantém contato. O professor constantemente terá de ir e voltar na elaboração e reelaboração das diretivas, complementando-as, reduzindo-as, ampliando-as, de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, com a problemática selecionada, com os conteúdos clássicos envolvidos, e os demais elementos inclusos na mediação educativa.

Sem mais, tratemos das diretivas:

1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos

É pressuposto da perspectiva pedagógica histórico-crítica que o professor já tenha se apropriado dos conhecimentos sistematizados de sua área do conhecimento, bem como de outras áreas do conhecimento, imediatamente correlatas ou não, e que apresente pleno domínio desses. A importância da condição mencionada é justificável pelo fato de que o professor deve ter plena clareza de quais são aqueles conteúdos, correspondentes à sua especificidade formativa, que devem ser contemplados na sala de aula e transmitidos aos alunos naquele componente curricular, para aquele determinado curso. É aqui que o conhecimento já apropriado pelo professor tem um papel fundamental, pois sem o reconhecimento dos conteúdos clássicos, em meio aos conteúdos acessórios contidos nos currículos oficiais e que, até mesmo, ali estão para a promoção de situações educativas alienantes, sua mediação educativa é esvaziada e pode até mesmo correr o risco de propagar a reprodução da sociedade capitalista, e não a sua supressão e transformação.

Na mesma medida, se o professor se detiver apenas à uma grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, negando a mutabilidade da sociedade e da constante produção, acumulação e reinterpretção do conhecimento sistematizado, transforma-se em reprodutor de seu próprio comodismo. Adotando a perspectiva histórico-crítica, é inconcebível que um professor ministre exatamente a mesma aula que elaborou há anos. Esse foi o mote defendido pela pedagogia tradicional e que, apesar de favorecer a transmissão de conhecimentos clássicos, não contribuiu de fato para a formação revolucionária de seus indivíduos. Nesse sentido, afastamo-nos do tradicionalismo e reconhecemos os conhecimentos clássicos para intencionalmente apresentar uma formação escolar histórico-crítica, atualizada e contextualizada, a fim de possibilitar aos alunos o seu domínio como uma das necessidades rumo à transformação da sociedade.

2) Identificação da problemática e da percepção sincrética

Neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. A problemática é um questionamento sem resposta, que deve ser desvelado a partir da prática social dos alunos envolvidos. Dizemos que se trata de uma problemática, e não de um problema, pois a contradição a ser percebida pelos alunos na mediação educativa não está isolada enquanto apenas um “problema” da realidade, ela está relacionada, na verdade, a uma totalidade mais ampla (FRIGOTTO, 2010), daí o termo “problemática”, indicando a complexidade de relações contidas na situação a ser tratada. A partir da problemática, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista, imediata e altamente confusa e/ou conturbada). É também neste momento onde a intencionalidade pedagógica do professor se revela no contato com os alunos pela primeira vez, orientando e direcionando-os para a análise de problemáticas que contemplem os conteúdos clássicos por ele anteriormente selecionados, bem como revisitando os conteúdos clássicos previamente selecionados e enriquecendo o planejamento pedagógico, de acordo com a prática

social dos alunos. Desta forma, temos a união da experiência do professor e do conhecimento por ele apropriado ao longo de sua formação e de sua prática docente com a análise sincrética do aluno para perceber a realidade em que vive.

3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico

Neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como, por exemplo, a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do projeto político-pedagógico, etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos movimentos e caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.

4) A presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar

Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação, já preconizados e agora enriquecidos para o tratamento da problemática abordada, e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para que ele possa perceber e conceber a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. O professor deve dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por determinados conteúdos e formas convenientemente compatíveis de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa.

Por outro lado, o professor não deve prescindir, em momento algum, da necessidade de que a seleção dos conteúdos clássicos, anteriormente realizada, seja satisfatoriamente contemplada em relação à problemática identificada pelos alunos. Caso essa previsão não seja realizada, caso a prática didático-pedagógica siga em direção

ao bel-prazer de uma percepção sincrética da realidade, proveniente dos alunos, corremos o risco de relativizar os conteúdos tratados em sala de aula e, conseqüentemente, cairmos no engano de promover um processo de ensino pautado pela alienação dos alunos em relação ao conhecimento utilizado para o funcionamento da sociedade capitalista. Não nos diferenciaríamos em nada das pedagogias pós-modernas que há pouco criticamos. Ao mesmo tempo, se a preocupação do professor se ater apenas no cumprimento da grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, sem nenhuma contextualização com a realidade concreta e dinâmica, torna sua prática pedagógica equivocada, hasteando a “bandeira da erudição” em nome do “monopólio da verdade”, quando, em síntese, apenas revive o tradicionalismo enrustido de seu comodismo inerte.

É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, qual é a formação humana que deseja alcançar, ou seja, em qual sociedade o professor espera que o aluno viva futuramente e, conseqüentemente, para qual sociedade a transformação almejada pela pedagogia histórico-crítica é direcionada. Compreendemos que na mediação educativa, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo deve levar o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, alçando-o ao desenvolvimento de concepções de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser interiorizados no pensamento dos indivíduos e evidenciados pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos possuem melhores condições de desvelarem a realidade em que vivem e de, possivelmente, transformá-la.

Como forma de encaminhamento para a exposição dos conhecimentos na mediação educativa, sugerimos uma organização historicamente orientada. A pedagogia histórico-crítica firma-se sobre uma base histórica e historicizante (SAVIANI, 2011, p. 88), pois a produção social do saber é histórica (SAVIANI, 2011, p. 68). Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente (SAVIANI, 2011, p. 51). Desse modo, os conhecimentos “[...] históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende

a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 123). É preciso lembrar que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias: apesar de ser possível orientarmos a exposição dos conteúdos em relação à problemática identificada pelos alunos a partir de um caráter histórico, precisamos também, simultaneamente, manter as especificidades dos componentes curriculares e de suas respectivas áreas de conhecimento de origem.

5) Os processos de instrumentalização

Neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, os procedimentos de instrumentalização, as datas de sua efetiva realização, bem como o número de aulas que tais procedimentos e atividades ocuparão durante o período letivo. Lembramos ser fundamental que a instrumentalização considere o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem.

6) A catarse na busca pela emergência de novas posturas na prática social

A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela relação problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos transmitidos, que causam transformação pessoal no pensamento do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc. É por isso que se torna interessante mencionarmos, ao discutirmos este momento, o seguinte aviso: o professor que se apropria e utiliza da pedagogia histórico-crítica poderá não necessariamente perceber um momento catártico em seus alunos quando gostaria, ou do modo como antecipou, ou com a profundidade desejada. Apesar de não ser o ideal, o professor que trabalha com a perspectiva histórico-crítica muitas vezes se encontrará “isolado”, havendo então a necessidade de que ele compreenda que trabalha com uma pedagogia contra-hegemônica, ou seja, uma pedagogia que critica e toma à frente nos embates contra as pedagogias dominantes e reacionárias que tomam de assalto a educação escolar brasileira, e este não é um movimento rápido e exatamente delineável. É por isso que a criticidade do

professor presente no planejamento da mediação educativa escolar deve tanto reconhecer suas possibilidades quanto os seus limites, tendo em mente que o modo de produção capitalista é dominante e se faz presente não só no período em que se está dentro dos tempos e espaços escolares, mas também para além deles.

7) A ascensão à síntese

A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pelo desenvolvimento da consciência, pela clareza da relação entre as partes e o todo e pela complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda a mediação educativa, aprimoram suas concepções e percepções sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos e técnicas suficientes para provocar mudanças quantitativas e qualitativas na realidade.

8) As avaliações como evidências da aprendizagem

Presentes em todo o processo educacional no contexto da educação escolar, as práticas que compõem o momento avaliativo devem servir como mecanismos que possibilitam a verificação da apropriação e do domínio dos conteúdos que o professor se propôs a transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve conter diversos instrumentos utilizados simultaneamente e que possibilitem ao professor a observação de quais objetivos foram alcançados em sua mediação educativa, bem como a orientação para a reestruturação de antigos ou proposição de novos caminhos didáticos. A avaliação também é dotada de intencionalidades e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.

9) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação

São vários os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que o professor se propôs a transmitir (singularidades dos alunos, baixa

assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese.

Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. É por isso que entendemos que esta diretriz está intimamente relacionada com a anterior, e o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, também faz parte do processo de recuperação contínua pensar em diferentes formas de fazer com que o aluno consiga se expressar por meio de um determinado instrumento de avaliação.

10) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado

Como o objetivo da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos socializar satisfatoriamente os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, aproximando os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade, relacionando constantemente as três dimensões dos conhecimentos elaborados pela sociedade humana.

11) O acompanhamento da coordenação pedagógica

Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de coordenação

pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.

Contudo, não podemos desprezar a possibilidade de que a própria coordenação pedagógica da instituição de ensino se oponha à organização da mediação educativa proposta pelo professor. Nesse caso, é dever do professor estar preparado para rebater as críticas e, se necessário, posicionar-se contrariamente frente às intenções de mera acomodação à realidade capitalista, fazendo valer sua liberdade de cátedra docente.

12) Reflexões e encaminhamentos

Como já salientamos, apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária, pois além de prescindir da dimensão perceptiva do aluno ao iniciar a mediação educativa, prescinde também da imersão na prática social na qual o aluno está integrado, embora já tenha se apropriado dos conhecimentos sistematizados necessários ao desenvolvimento da mediação educativa. É por isso que toda mediação pedagógica altera a percepção de realidade do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com os quais terá contato e que deverá deles se apropriar, para assim aprimorar o seu trabalho educativo.

Quadro 1 - Modelo de Plano Bimestral de mediação educativa na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica

MODELO PLANO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA			
Escola:		Município/UF:	
Ano/Turma Escolar:		Componente Curricular:	
C.H. Semanal:		Prof.(a):	
Período Letivo:		Início:	Término:
Total de Aulas:			
1) Reconhecimento dos conhecimentos clássicos:			
<p>Este é o momento de se estabelecer como pressuposto que o professor é um profissional com domínio dos conhecimentos sistematizados de sua área de atuação, bem como de outras áreas do conhecimento, imediatamente correlatas ou não. Esse pressuposto se justifica pelo fato de que, na mediação educativa, o professor deve ter plena clareza de quais são aqueles conteúdos, correspondentes à sua especificidade formativa, que devem ser contemplados em sala de aula e transmitidos aos alunos naquele componente curricular, para aquele determinado curso. Na mesma medida, se o professor se detiver apenas à uma grade fixa de conhecimentos que ele já dominou, negando a mutabilidade da sociedade e da constante produção, acumulação e reinterpretção dos conhecimentos sistematizados, transforma-se em um mero reproduzidor de seu próprio comodismo. É inconcebível que um professor ministre exatamente a mesma aula que elaborou há anos. Nesse sentido, afastamo-nos do tradicionalismo e reconhecemos os conhecimentos clássicos para intencionalmente apresentar uma formação escolar histórico-crítica, atualizada e contextualizada, a fim de possibilitar aos alunos o seu domínio.</p>			
2) Identificação da problemática e da percepção sinérgica:			
<p>Neste momento, o professor desenvolve uma reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular-singular e universal ao mesmo tempo. A problemática é um questionamento sem resposta, que deve ser desvelado a partir da prática social. A partir da problemática, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sinérgica (simplista, medíata e altamente confusa e/ou conturbada). Aqui, vai se revelando a intencionalidade pedagógica da mediação educativa.</p>			
3) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico:			
<p>Neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como, por exemplo, a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do projeto político-pedagógico, etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos movimentos e caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.</p>			
4) A presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar:			
<p>Este é o momento onde o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação, já preconizados e agora enriquecidos para o tratamento da problemática abordada, e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O professor deve dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. É preciso atentar-se para os efeitos de suas escolhas pois, na maioria das vezes, é preciso optar por determinados conteúdos e formas convenientemente compatíveis de transmissão. Como o planejamento da mediação educativa nunca é neutro, é preciso estar atento a que formação humana se deseja alcançar. Como forma de encaminhamento para a exposição dos conhecimentos, sugerimos uma organização orientada historicamente. A pedagogia histórico-crítica firma-se sobre uma base histórica e historicizante, pois a produção social do saber é histórica. Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendarmos os mecanismos que regem a então ordem vigente. É preciso lembrar que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias: apesar de sempre ser possível orientarmos a exposição dos conteúdos a partir de um caráter histórico, precisamos manter as especificidades dos componentes curriculares e de suas respectivas áreas de conhecimento de origem.</p>			
5) Os processos de instrumentalização:			
Cronograma	Nº de Aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento

<p>6) A catarse na busca pela e mersão de novas posturas na prática social:</p> <p>A catarse é o resultado da ação unitária promovida pela relação problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos transmitidos, que causam transformação pessoal no pensamento do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc. É por isso que, nessa perspectiva, é possível que o professor, apesar de planejar e buscar alcançar este momento, poderá não necessariamente perceber um momento catártico em seus alunos quando gostaria, ou do modo como antecipou, ou com a profundidade desejada, pois os tempos de aprendizagem podem ser distintos dos tempos de ensino.</p>
<p>7) A ascensão à síntese:</p> <p>A síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pelo desenvolvimento da consciência, pela clareza da relação entre as partes e o todo e pela complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda a mediação educativa, aprimoram suas concepções e percepções sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos e técnicas suficientes para provocar mudanças quantitativas e qualitativas na realidade.</p>
<p>8) As avaliações como evidências da aprendizagem:</p> <p>Presentes em todo o processo educacional no contexto da educação escolar, as práticas que compõem o momento avaliativo devem servir como mecanismos que possibilitam a verificação da apropriação e do domínio dos conteúdos que o professor se propôs a transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve conter diversos instrumentos utilizados simultaneamente e que possibilitem ao professor a observação de quais objetivos foram alcançados em sua mediação educativa, bem como a orientação para a reestruturação de antigos ou proposição de novos caminhos didáticos. A avaliação também é dotada de intencionalidades e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.</p>
<p>9) As lacunas na aprendizagem e a sua recuperação:</p> <p>São vários os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que o professor se propôs a transmitir (singularidades dos alunos, baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. É por isso que entendemos que esta diretriz está intimamente relacionada com a anterior, e o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, também faz parte do processo de recuperação contínua pensar em diferentes formas de fazer com que o aluno consiga se expressar por meio de um determinado instrumento de avaliação.</p>
<p>10) Os materiais de aproximação ao conhecimento sistematizado:</p> <p>Como o objetivo da mediação educativa na pedagogia histórico-crítica é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos socializar satisfatoriamente os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, aproximando os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade, relacionando constantemente as três dimensões dos conhecimentos elaborados pela sociedade humana.</p>
<p>11) O acompanhamento da coordenação pedagógica:</p> <p>Considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de coordenação pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça. Contudo, não podemos desprezar a possibilidade de que a própria coordenação pedagógica da instituição de ensino se oponha à organização da mediação educativa proposta pelo professor. Nesse caso, é dever do professor estar preparado para rebater as críticas e, se necessário, posicionar-se contrariamente frente às intenções de mera acomodação, fazendo valer sua liberdade de cátedra docente.</p>
<p>12) Reflexões e encaminhamentos:</p> <p>Apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária, pois além de prescindir da dimensão perceptiva do aluno ao iniciar a mediação educativa, prescinde também da imersão na prática social na qual o aluno está integrado, embora já tenha se apropriado dos conhecimentos sistematizados necessários ao desenvolvimento da mediação educativa. É por isso que toda mediação pedagógica altera a percepção de realidade do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com os quais terá contato e que deverá deles se apropriar, para assim aprimorar o seu trabalho educativo.</p>
<p>_____</p> <p>Data</p>
<p>_____</p> <p>Assinatura do Professor(a)</p>
<p>_____</p> <p>Ciência da Coordenação Pedagógica</p>

Fonte: Turini, 2019 e 2020, adaptado.

Para elaborar e refletir: Sugerimos que, com as diretrizes aqui fornecidas, os leitores elaborem a partir das problemáticas da realidade de onde lecionam, que já conhecem, e partindo dos conhecimentos específicos de sua formação, um planejamento didático que envolva os pressupostos discutidos. Há de pensarmos, em adição, no seguinte: as mediações educativas que ocorrem em escolas rurais e/ou multisseriadas não compartilham das mesmas situações para o ensino presentes nas escolas seriadas. Por outro lado, se considerarmos que a produção do conhecimento é historicamente coletiva, que o próprio processo de aprendizagem é impossível, ou insuficiente, quando na ausência de uma mediação educativa ausente de indivíduos que já se apropriaram de uma maior quantidade de conhecimentos, e apresentam um domínio qualitativo superior destes, as escolas multisseriadas nos fornecem um interessante espaço educativo para o trabalho escolar coletivo e para uma íntima socialização dos conhecimentos sistematizados. Como poderia o professor, nesta situação, organizar a sua sala de aula? Quais arranjos discentes no interior da sala de aula favoreceriam um processo de aprendizagem qualitativamente superior?

Referências

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, J. C. et al. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. pp. 99-116.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). *Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011. pp. 101-120.
- DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. pp. 7-21.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 75-100.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Revista Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, pp. 531-541, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

LEFEBVRE, H. *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.

_____. Critique of everyday life, volume III: from modernity to modernism (towards a metaphilosophy of daily life). In: LEFEBVRE, H. *Critique of everyday life: the one-volume edition*. London; New York: Verso, 2014. pp. 653-842; 879-886.

LESSA, S. Introdução. In: LESSA, S. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002. pp. 11-28.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Editora Senzala, 1967.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 15, pp. 235-248, 2013. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/artigo-8---avaliacao-na-perspectiva-da-pedagogia-historico-critica---ana-e-giselle.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M. et al. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. pp. 13-34.

_____. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, J. C. et al (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. pp. 83-98.

MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da

filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008. pp. 123-159.

MARX, K. *O capital: livro I: capítulo VI* (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA., 1978.

_____. O método da economia política. In: MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. pp. 54-61.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução. In: MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843*. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. pp. 151-163.

PAIVA, V. P. Existencialismo cristão e culturalismo: sua presença na obra de Freire. *Síntese*, v. 6, n. 16, pp. 47-110, 1979. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2322>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PRADO JÚNIOR, C. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. *Discurso*, v. 4, n. 4, pp. 41-78, 1973. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1973.37760>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

RANIERI, J. Apresentação. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010. pp. 11-17.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Escola e democracia*. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, pp. 26-43, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

_____. [Sem título]. Entrevista concedida a Mateus Henrique Turini e Deivide Telles de Lima. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Bloco F, 2º andar, sala nº 10. Aparelho celular Samsung J7 Prime. 23 nov 2017.

TURINI, M. H. *Ensino de sociologia e pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos*. 2019. 135 pp. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181734>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

_____. *Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia*. 2020. 168 pp. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12669>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

VASCONCELOS, P. H. *Educação do campo e revolução: uma análise da produção científica em ensino de ciências e de biologia para a educação escolar rural*. 2019. 159 pp. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181546>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

VAZ, H. C. L. *Antropologia filosófica I*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Práticas pedagógicas e a Pedagogia Histórico Crítica nas escolas rurais

Adriana do Carmo de Jesus¹

Neste texto, partiremos da concepção de educação escolar defendida pelo professor Dermeval Saviani - em diversas obras, sobretudo no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* - que analisa a educação escolar a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico objetivo, sempre fundamentado no materialismo histórico-dialético. Compreendemos a realidade concreta como um processo historicamente situado e produzido por meio da ação do ser humano.

Para Saviani a escola é uma instituição criada para atender à uma demanda específica de formação das futuras gerações e a educação é uma atividade mediadora da prática social, tendo como função primordial humanizar os indivíduos - esses que à medida que apropriam-se da cultura adquirem condições de intervir na realidade e por consequência, transformá-la. Assim, mesmo não atribuindo à educação “o poder” de transformar a realidade concreta, o autor esclarece que há necessidade da educação escolar comprometer-se com a elevação da consciência, assumindo posição de classe e alinhar-se aos interesses da classe trabalhadora (Saviani, 2011).

Pautando nosso trabalho nas premissas acima, consideramos que é de suma relevância identificar, sistematizar, organizar e sequenciar a cultura, os conhecimentos, os saberes escolares e os métodos de ensino que melhor estejam alinhados à finalidade da educação escolar. E o que faremos aqui é ventilar algumas possibilidades de trabalho em sala de aula dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, porém sem a preocupação de formalizar os possíveis passos de uma didática, até porque entendemos que uma didática linear, mecânica e sistematizada a

¹ Doutora em Educação, tendo atuado como professor-formador do Pradime/MEC/UFSCAR, professora da educação básica, tutora no curso de pedagogia EAD-UFSCar, avaliadora do programa Melhor Gestão, Melhor Ensino da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, Coordenadora da pasta da Educação do Campo junto a Secretaria Municipal de Educação em Limeira e docente dos cursos de licenciatura e Pedagogia da Terra da UFSCar, sendo que também atua no Movimento Negro no interior paulista.

partir da lógica formal do pensamento não corresponde aos fundamentos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica.

Neste sentido, superamos por incorporação a sequência de cinco passos para uma pedagogia histórico-crítica - que certamente você já deve ter ouvido falar - na qual, parte-se da prática social, problematizando-a e instrumentalizando-a para que haja a catarse e seja possível retornar a prática social, porém a partir de um outro olhar. Cabe destacar que apesar de tal compreensão ter seu mérito por se tratar de um primeiro esforço de procedimentalizar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, é uma concepção equivocada, pois ignora a necessária relação dialética ao ordenar cinco passos em uma ordem cronológica fixa e rígida, quando é mais coerente falar em momentos articulados em um movimento único e orgânico (Saviani, 2009).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) esse esquema didático é uma compreensão equivocada e tem erroneamente levado os professores que desenvolvem seu trabalho à luz da pedagogia histórico-crítica à planejarem o ensino sequenciando os cinco passos didáticos em tempos e espaços rigorosamente delimitados, como se houvesse uma “receita universal”. Os autores citam o próprio Dermeval Saviani para reforçar que não há linearidade e muito menos um esquema único de estruturação didática, portanto fica o alerta “não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realiza o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse, Na verdade esses momentos se imbricam” (SAVIANI, 2015, p. 37).

Tendo essa discussão como pano de fundo, direcionamos nossos olhares para a prática pedagógica da escola rural à luz da pedagogia histórico-crítica e para as possibilidades de organização pedagógico do trabalho nestas escolas.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais

Trataremos da organização do trabalho pedagógico desenvolvido em escolas rurais. A intenção não é esgotar o debate acerca deste tema, e sim ventilar possibilidades acerca da relação entre organização do trabalho pedagógico e situações de ensino-aprendizagem a partir de um enfoque histórico-crítico. Assim, o objetivo deste texto é ampliar o debate desta temática e introduzir alguns pontos para

reflexão considerando as relações pedagógicas que se configuram entre aluno-professor-conhecimento.

Antes de tudo, devemos lembrar que as relações estabelecidas na escola são marcadas por relações sociais mais amplas; a educação escolar não pode ser pensada de forma desvinculada de um contexto social mais amplo. A escola não é um objeto posicionado fora da sociedade de classes, portanto ela sofre os reflexos impactantes das transformações sociais. E à medida que as condições históricas vão se alterando, a escola também sofre alterações (BEZERRA NETO e BEZERRA, 2011).

Assim, acompanhando os interesses e as disputas de classes inerentes ao sistema capitalista o processo de desenvolvimento histórico da escolarização da classe trabalhadora no Brasil foi lento, sobretudo no meio rural.

O Brasil chega ao século XXI com déficits significativos na escolarização dos trabalhadores do campo. Dados do IBGE sinalizam que há grandes desigualdades entre a escolarização da classe trabalhadora e da classe média no país, e quando comparamos os processos de escolarização oferecidos à classe trabalhadora urbana e a classe trabalhadora do meio rural, percebe-se que ambos são de baixa qualidade, mas, sobretudo percebe-se que as escolas rurais frequentemente são mais penalizadas com a escassez ou falta de recursos, fechamento de unidades por conta do processo de nucleação dentre outros fatores que afetam essas escolas.

Portanto, o foco na escola rural não implica na opção de se estabelecer uma dicotomia entre o rural e o urbano, mas sim em uma opção estratégica a fim de avançarmos na superação das contradições no processo de escolarização mais precarizado.

Enfim, a lente que deverá ser utilizada para refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola rural é aquela que considera a complexidade e as contradições de um sistema educacional tecido no interior da sociedade capitalista, que é dividida em classes - como já sinalizamos anteriormente.

Para Dermeval Saviani (2009), o papel da escola contemporânea é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica e das capacidades para analisar e compreender a história, a organização da cultura e os processos de trabalho; a escola deve ajudar a criança a “ler”, “pensar” e viver o mundo. E nesta perspectiva, compreende-se que é

papel da escola revelar ao aluno o que a experiência da vida cotidiana oculta, sendo que cabe à comunidade escolar possibilitar ao aluno o avanço no conhecimento, bem como fomentar a reflexão crítica em torno das mais diversas questões que se relacionam com a realidade concreta, e não somente com o cotidiano imediato do alunado.

Assim, a escola é compreendida pela pedagogia histórico-crítica enquanto instituição social com o papel específico de propiciar o acesso irrestrito ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, conhecimento este necessário para viabilizar que as novas gerações avancem a partir do que já foi construído historicamente.

Portanto, a escola pode se tornar espaço de reprodução da hierarquia, dos valores e das desigualdades da sociedade capitalista ou contribuir para sua transformação, dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados (Marsiglia e Martins, 2014, p. 180).

Nesta perspectiva, a ação do professor é necessária e indispensável, não bastando a ele se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como faz, sobre as implicações e consequências do que faz. Portanto, defendemos aqui que o professor é algo maior que um mero mediador entre o conhecimento e o aluno. Para Marsiglia e Martins (2014) o professor é aquele que já se apropriou dos elementos culturais humanizadores e que organiza o trabalho pedagógico levando em conta o desenvolvimento psíquico já conquistado e aquele almejado. Daí a importância do planejamento.

Entendemos que toda ação pedagógica é, necessariamente, ação política e como tal deve ser planejada. E, é a partir desta necessidade de planejamento da ação pedagógica - no sentido de almejar os objetivos determinados - que identificamos a organização do trabalho pedagógico como um elemento relevante e imprescindível que deve acontecer no âmbito da coletividade escolar. É a organização do trabalho pedagógico que delineia as mediações sociais na esfera escolar definindo, com ou sem coerência, como serão desenvolvidas as atividades educativas que deverão ocorrer desde a sala de aula até o refeitório. Certamente, a

coerência entre o projeto educativo e a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida como “divisor de águas” entre os projetos históricos que guiam os projetos de educação e, em última instância, a organização do trabalho pedagógico.

É importante considerar, ainda, que a organização e a coerência pedagógica não se dá de modo espontâneo, elas são pensadas a partir de um projeto de educação mais amplo que se estabelece de modo condizente com os pressupostos de um projeto histórico de sociedade; é um plano permeado pela luta de classes que ora se volta aos interesses da classe trabalhadora, ora aos interesses do sistema capitalista. De tal modo a organização do trabalho pedagógico concretizada na prática pedagógica corrobora, ou não, para a consolidação de um processo educativo que se coloca a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Neste contexto, a reflexão acerca dos limites e possibilidades de organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais se dará em torno de dois aspectos fundamentais, a saber:

1. Condições materiais objetivas, como as relacionadas ao material pedagógico, infraestrutura, entre outros;
2. Condições subjetivas relacionadas à formação dos profissionais que atuam na escola e ao comprometimento com o projeto de educação.

Tais aspectos mantêm relações de simbiose entre si e são permeados pelos interesses de classes, sendo que se configuram como os principais elementos que irão delinear o alcance de um projeto educativo. Também podemos afirmar - e por que não? - que estes aspectos são determinados, em última instância, pela correlação de força na disputa de projetos de classe. E isto resulta em definir pelo uso deste ou daquele livro didático, a contratação ou não de determinado dirigente de educação etc. Na prática, o momento político que a educação brasileira enfrenta em 2020 reflete muito estes apontamentos.

Logo, pensar as possibilidades de projetos de educação e, mais particularmente, as possibilidades na educação rural, requer um exercício cuidadoso e responsável. Pensar a perspectiva teórica dos materiais utilizados, dos planos de ensino, do projeto de formação continuada de professores e de outros elementos relacionados à escola é fundamental para entender a concepção de organização do trabalho pedagógico, e mais amplamente o projeto educacional.

A escolha do livro didático, por exemplo, tem se tornado uma questão muito abordada nas escolas do campo, pois muitos profissionais da educação apontam a preocupação em manter a coerência do projeto pedagógico com os conteúdos e abordagens do livro didático adotado. A escolha do livro via MEC acontece a cada três anos nas escolas pertencentes aos municípios que possuem convênio com o PAR (Plano de Ações Articuladas) e que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), disponibiliza algumas coleções a serem solicitadas pela equipe escolar. No ano letivo de 2013, foram disponibilizadas às escolas do campo que atendem a demanda do Ensino Fundamental - anos iniciais, coleções de apenas duas editoras: Editora Moderna (Projeto Buriti) e Editora FTB (Coleção Girassol).

❖ Considerando que do ano de 2013 ao ano de 2020 se passaram 7 anos é possível dizer que este panorama mudou? Como está a oferta de livros didáticos para as escolas rurais?

Em nossas inserções nas Secretarias Municipais de Educação, percebemos que há uma crítica recorrente em relação ao processo de escolha do livro didático nas escolas do campo, pois as opções do PNLD Campo são reduzidas. Porém, mesmo diante das reduzidas opções, esta escolha consiste em momentos de reflexão, visto que deve ser pautada em critérios condizentes com os objetivos definidos nas etapas de concepção e planejamento da ação educativa. Se o objetivo da ação educativa é formar crianças que saibam ler e escrever, decodificar o sistema alfabético, qualquer material didático serve.

No entanto, se o objetivo é formar leitores e escritores aptos a compreender e pensar a realidade concreta no sentido de colaborar na construção de estratégias para a superação das contradições da sociedade capitalista, neste caso, o material didático e todos os outros recursos adquirem um significado bastante específico e deve ser pensado com critérios. Assim, talvez seja relevante buscar a compreensão do que está nas entrelinhas do material didático-pedagógico e de apoio utilizado nas escolas rurais.

Obviamente, esta é apenas uma pequena parte de um universo muito mais amplo de análise e reflexão, porém necessária para tornar a organização do trabalho pedagógico mais coerente.

O trabalho didático em escolas rurais e estratégias de ensino em uma perspectiva histórico-crítica

As possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico em unidades escolares rurais são diversas, apontando para as mais diferentes direções. Tomamos como ponto de partida as práticas e os Plano de Ensino da Escola do Campo de um município do interior do estado de São Paulo referente ao ano de 2012.

O documento citado acima aponta para a interlocução nas diferentes áreas do conhecimento escolar, nos diferentes componentes curriculares, desenvolvendo o trabalho pedagógico a partir de temas geradores ou eixos temáticos.

Para muitos professores os temas geradores podem trazer alguma insegurança ao iniciar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para outros estes temas facilitam o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos, pois esta metodologia tenta estabelecer relações com o cotidiano e com a vida no campo, de modo que oferecem subsídios para discutir a realidade para além do imediato.

Geralmente, os temas geradores são trabalhados em grupos temáticos, divididos em bimestres e essencialmente compõem os conteúdos relativos ao ensino de Língua Portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. Para vislumbrar essa proposta de forma mais adequada vamos observar o que traz o plano de ensino.

1º Bimestre	Identidade e Diversidade (família, tradições culturais, etnia)
2º Bimestre	O trabalho no Campo (boia-fria, agricultura familiar, assentado, meeiros, arrendatários, trabalhador rural, posseiros grileiros, trabalho infantil, cooperativismo, mecanização agrícola...)
3º Bimestre	Conquista da Terra (migrações, imigrações, profissões, movimentos sociais, MST, Feraesp...)
4º Bimestre	O homem e o meio ambiente (agronegócio, agroecologia, agricultura,

❖ A partir do que você já conhece sobre o tema aponte algumas possibilidades de eixos temáticos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental?

É certo que ao tratar destes eixos temáticos são o compromisso e a disposição docente os elementos fundamentais - mas, não os únicos - para que sejam bem sucedidas as propostas de ensino e, para tal, a participação efetiva nos momentos de planejamento da ação pedagógica é primordial, haja vista que as propostas pedagógicas que se respaldam nos eixos não estão isentas de contemplar os conteúdos previstos nas propostas curriculares. Há, também, de se considerar que as expectativas de aprendizagens são as mesmas tanto para os alunos das escolas rurais, quanto para os alunos das escolas do perímetro urbano. E é de suma relevância garantir que os alunos das escolas rurais conheçam e se apropriem dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e estéticos historicamente elaborados pela humanidade.

Por outro lado, não é difícil imaginar que existam objeções, limites e dificuldades em desenvolver trabalhos educativos integrados aos eixos. Ao trabalhar nesta perspectiva, alguns docentes relatam preocupação em contextualizar as temáticas com as possíveis “realidades locais” bastante particulares e, ainda, há docentes que alegam existirem temas que “não se encaixam na realidade dos alunos”. Estas falas docentes expressam dificuldades reais e devem ser trabalhadas e dirimidas em processos iniciais e continuados de formação docente.

Compreende-se que os eixos temáticos atuam como disparadores na sala de aula, sendo, portanto, expressões relevantes para a compreensão da realidade contemporânea e podem remeter às grandes contradições impostas pela sociedade capitalista à classe trabalhadora.

O que verifica-se é que os eixos temáticos se aproximam da proposta de complexos temáticos propostos por Mikhail Pistrak (2000), pedagogo da revolução russa, que sinaliza a relevância de se organizar o trabalho pedagógico por meio do programa dos complexos, pois considera-se que este é um método de ensino que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método histórico-dialético. A partir desta compreensão, o sistema de complexos temáticos deixa de ser simplesmente uma boa técnica de

ensino, para ser um sistema de organização do programa de ensino justificado pelos objetivos da escola (Pistrak, 2000, p. 134).

Para Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 72), a essência do trabalho pedagógico por meio dos complexos temáticos está na possibilidade de articular as bases da ciência, os conceitos das disciplinas de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla. Constitui-se como uma boa alternativa pedagógica para visualização da posição integrada das disciplinas (sem disciplinarizar) num esforço conjunto para explicar e transformar “um pedaço da realidade”.

Em consonância, para Pistrak (2000, p. 137) o estudo dos complexos temáticos na escola se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada. Para este autor, somente poderemos atingir os objetivos atribuídos à escola concentrando as disciplinas por meio do método dialético.

Certamente para se trabalhar com os complexos temáticos, o corpo docente deve ter, além de uma boa formação em torno desta metodologia, clareza de objetivos e de intencionalidade da ação educativa; bem como ter um grau elevado de familiarização e conhecimentos em torno das principais discussões que se relacionam com as temáticas propostas. Isso sem apontar a evidente necessidade do comprometimento ao abordar tais temas. Para ilustrar esta afirmativa, podemos utilizar o eixo temático Conquista da Terra, Movimentos Sociais e MST. Do ponto de vista do debate e do envolvimento político do professor, há duas maneiras antagônicas para se abordar a temática dos movimentos sociais de luta pela terra, a saber:

1 - Com conhecimento e comprometimento com a causa da luta pela terra, em que se discute com os alunos a formação latifundiária no Brasil, problematizando a ação de criminalização em torno dos movimentos sociais exercida pela mídia brasileira, abordando as chacinas sanguinolentas contra trabalhadores ocorridas nos assentamentos e em outras circunstâncias de luta pela terra e pela vida, como por exemplo a indígena. Ou,

2 - Com comprometimento com o capital, com a acumulação de grandes riquezas e com o agronegócio que condena a luta pela terra e a caracteriza como “invasão”; que descaracteriza as manifestações dos trabalhadores em nome da acumulação do capital, chamando-as de “baderna”, sem questionar a desigualdade social provocada pelo modo de produção e, sem questionar o padrão de acumulação que produz uma massa de explorados no campo e nas cidades.

Neste sentido, é comum que alguns docentes, para não assumir posturas consideradas polêmicas - visto que o discurso político mais aceito é de uma supostamente neutralidade - isentam-se do debate e desenvolvam o trabalho pedagógico a partir de eixos temáticos que permitam abordagens menos problematizadoras da estrutura econômica desigual. Deste modo, há predileção em abordar temas que permitam a análise do micro, do fragmentado, do cotidiano, do indivíduo. Enfim, eixos temáticos que possam dispor de eufemismos, e que, de preferência, culpabilizem o indivíduo, e somente o indivíduo, por sua ação predatória na sociedade (Jesus, 2013).

Na prática, o que sublinhamos acima pode ser melhor compreendido se analisarmos trabalhos desenvolvidos na escola, como por exemplo os trabalhos que giram em torno da temática do meio ambiente, na qual, por vezes, se valoriza o amor pela terra, o respeito à natureza e não se problematiza o uso de agrotóxicos, a monocultura, os problemas ambientais locais e os impactos da indústria no meio em que vivemos, bem como a ausência de problematização a respeito das políticas públicas locais de proteção ambiental.

Ao abordar este tema com os estudantes, necessariamente deve-se explorar as múltiplas dimensões - com o objetivo de compreender a temática ambiental em sua totalidade. Sendo assim, devemos nos perguntar: Porquê de nosso município não investe em uma rede de tratamento de água? Há trabalhos pedagógicos na escola que busquem estudar as políticas públicas de proteção ambiental em âmbito municipal, estadual, nacional e mundial? Existem trabalhos pedagógicos que problematizem e façam levantamentos sobre a ausência e, a própria, existência de políticas públicas locais para diminuir o impacto ambiental?

Ou ainda, podemos tomar com exemplo o tema da tecnologia dos processos produtivos rurais que quando trabalhado na escola pode ser encaminhado a partir de perspectivas

diversas, sendo que, por vezes, há um entendimento ingênuo, acrítico, no qual percebe a tecnologia a partir apenas de seus aspectos positivos, ignorando seus limites e consequências.

A concepção ingênuo é aquela que retrata a tecnologia apenas como um elemento positivo para o trabalho no campo e melhora a qualidade de vida do trabalhador, pois considera que “antigamente” o trabalhador rural vivia descalço e de ferramenta na mão, desenvolvendo um trabalho árduo e braçal.

Certamente, este é uma abordagem possível da tecnologização dos meios de produção, no entanto, é imprescindível que o adulto na figura do professor problematize as consequências negativas do avanço do capital no campo, pois mesmo tendo se tornado comum o uso de máquinas na produção agrícola, o tempo de trabalho do camponês não foi reduzido. Haja vista que, como aponta Suchodolski (1976), a máquina está destinada a aumentar a produtividade e a reduzir o tempo de trabalho. Todavia, nas mãos do capitalista ela se converte em um poderoso meio para aumentar o tempo de trabalho (Suchodolski, 1976, p. 69).

Logo, em um processo produtivo mecanizado, o trabalho humano se converte em mero apêndice da máquina que impõe o modelo, a velocidade e o tempo de produção. Com este exemplo, acreditamos evidenciar que as diferentes maneiras de conduzir o desenvolvimento do trabalho pedagógico remetem aos aspectos da luta de classes, que tem acarretado práticas pedagógicas diversas e contraditórias (Jesus, 2013).

Ora, aí está a relevância do trabalho docente, revelar ao estudante a face oculta da lua, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2012, p. 2). Cabe ao adulto mais experiente cabe oferecer recursos condizentes com a necessidade de aprendizagem das crianças, ora adiantando-se a elas, propondo desafios para motivar suas aprendizagens, ora atendendo a seus anseios e dirimindo dúvidas.

E é neste expediente que um olhar diferenciado para a formação dos educadores se faz necessário, devido à complexidade da intenção político-pedagógica desta proposta de formação humana.

Para atingir a qualidade de ensino que se almeja devem ser trabalhadas duas dimensões indissociáveis da prática docente, quais

sejam: a formação técnica, que pressupõe o domínio dos conteúdos curriculares e amplos conhecimentos científicos e culturais, bem como a formação política, entendida como o trato que é dado ao conhecimento e, análise da totalidade.

A formação técnica e a formação política são dimensões da formação e do trabalho docente que não estão subordinadas entre si, cada uma destas tem modo operante e perspectivas próprias. Mesmo considerando que essas dimensões são independentes entre si, entendemos que o comprometimento e a coerência política por parte de toda a equipe escolar são essenciais que podem definir ou redefinir todos os princípios educativos outrora elaborados, sobretudo, de modo a comprometer o desenvolvimento de todo o trabalho coletivo e o planejamento de ações pedagógicas. E isto não implica que a dimensão política na formação docente prevaleça em detrimento da dimensão técnica, muito pelo contrário. Saviani (2009, p. 76) afirma que a dimensão política da educação envolve a apropriação dos instrumentos culturais, ou seja, o conhecimento. Para o autor

(...) conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao dissolver-se a especificidade da contribuição pedagógica, se anula, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2009, p. 79).

Isto nas escolas das áreas rurais traduz-se em trabalhar na perspectiva de garantir aos estudantes a apropriação do conhecimento científico, cultural e tecnológico elaborado pela humanidade, garantindo também, o desenvolvimento da historicidade que busca traçar o percurso destes conhecimentos desde sua origem até os dias atuais.

Outra possibilidade metodológica muito comum em escolas rurais, e que a nosso ver pode – ou não – favorecer a apropriação dos conhecimentos necessários ao estudante do campo na perspectiva em que estamos tratando, é o trabalho pedagógico a partir de datas comemorativas previstas no calendário escolar. Segue abaixo algumas das datas comemorativas mais comumente encontradas em projetos pedagógicos.

21 de Março: Dia Mundial pela Eliminação da Discriminação Racial
14 de abril: Dia da Conservação do Solo
1 de maio: Dia do Trabalhador
17 de junho: Dia do Migrante
1 de julho: Dia Mundial do Cooperativismo
15 de agosto: Primeira Greve Geral Brasileira – Rio de Janeiro –
1903
22 de setembro: Morre Antonio Conselheiro, em Canudos, Bahia,
1897
15 de outubro: Dia do Professor
20 de novembro: Morte de Zumbi dos Palmares – 1695
10 de dezembro: Dia Mundial dos Direitos Humanos

Estas datas são incorporadas às atividades das escolas e podem servir como interlocutoras entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade concreta. A concepção que subsidia esta ação educativa é que a história é construída pelas lutas sociais e tais lutas devem ser valorizadas, em especial a luta dos sujeitos que participam da conquista da terra.

Trabalhar com datas importantes de conquistas sociais, inclusive a comemoração das datas de criação dos assentamentos de esferas nacionais e regionais, remete à necessidade de engajamento coletivo na conquista de direitos sociais. Neste sentido, ressaltamos que a diversidade de datas que remetem à multiplicidade de conquistas sociais da classe trabalhadora no contexto da sociedade capitalista pode possibilitar maior sensibilização, identificação e maior adequação ao se trabalhar com o calendário. Por exemplo, explorar o porquê do dia 8 de março ser considerado o dia da Mulher, quais as origens desta data e a que se refere.

Certamente, estas datas, se trabalhadas de modo contextualizado, com o cuidado de desmistificar alguns dos significados a elas atribuídos, podem possibilitar ampla reflexão crítica por parte dos alunos em relação à história do povo brasileiro, em relação à própria história e em relação “ao papel” que desempenham ou podem desempenhar na sociedade.

Advertimos, porém, dos riscos ao incorporar tais datas apenas como festividades, pois estas podem se tornar apenas mais um feriado, ponto facultativo ou coisa afim. Aos educadores que atuam na

escola cabe direcionar o olhar para perceber de que modo as datas comemorativas são trabalhadas, e de qual modo os professores e alunos se apropriam das datas comemorativas.

- ❖ Se você tivesse que organizar eixos temáticos para comporem as atividades escolares de uma escola rural de Ensino Fundamental, quais temas você selecionaria?

O trabalho com salas multisseriadas no Brasil

A alfabetização de crianças em nosso país apresenta-se como um dos maiores desafios da educação. As avaliações externas de desempenho escolar aplicadas nos últimos anos evidenciam o precário processo de alfabetização das crianças brasileiras. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) - que é constituído por três avaliações da Educação Básica e que são aplicadas de forma periódicas - têm mostrado o baixo desempenho dos estudantes nas aprendizagens de leitura e escrita. Em 2017, 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos - 90% dos avaliados - estavam em níveis insuficientes/elementares de leitura. Já em 2014 esse percentual era ligeiramente maior de 56,1%.

- ❖ Pesquise e responda quais são as três avaliações externas que compõem o SAEB?

O SAEB tem revelado que parte significativa de nossos estudantes apresentam níveis insatisfatórios de apropriação do sistema de leitura e escrita. Em consonância, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2016 e do PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios) de 2014 apontam que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 8,6%, das pessoas com 15 anos ou mais, e que a alfabetização varia de acordo com a renda das famílias. Haja vista que, em famílias mais ricas aos cinco anos de idade 47% das crianças já se alfabetizaram e nas mais pobres esse percentual é de apenas 10% - esta tendência acompanha as crianças brasileiras em todo processo de escolarização.

Para Dangió e Martins (2018), a PNAD de 2014 aponta a estreita e direta correlação entre o nível de instrução dos pais, a renda e os legados que deixam a seus herdeiros, perpetuando a precariedade de condições de vida dos brasileiros pertencentes à classe proletária. Ora,

não há dúvidas que o domínio da leitura e da escrita possui relação direta com a qualidade do desenvolvimento das funções psíquicas. Em consequência, podemos afirmar que o pleno desenvolvimento das funções psíquicas corrobora para a formação do psiquismo - personalidade, apropriação da cultura e de conceitos complexos, compreensão da realidade concreta e a determinação de níveis de intervenção nesta realidade.

E como já foi sinalizado acima, os índices referentes à escolaridade da população brasileira são preocupantes, mas entre a população rural as desigualdades educacionais são ainda mais acentuadas - mesmo considerando o fato de parte significativa das escolas rurais não participam das avaliações externas por não atingir o número mínimo de alunos e salas de aula. Percebemos que há um processo paulatino de fechamento de escolas localizadas nas zonas rurais que tem influenciado nas desigualdades nas oportunidades educacionais de crianças e jovens que estudam nestas escolas. No sítio do MST na internet fala-se que nos últimos 21 anos (1997 a 2018) 80 mil escolas rurais foram fechadas, quase 4 mil escolas por ano.

É sabido que em sua maior parte, as escolas rurais organizam-se no sistema de multisseriação. Em 2011, os dados do Censo Escolar apontavam que havia no país 45.716 escolas multisseriadas. E estas tem sido o principal alvo da política de fechamento das escolas rurais. Alega-se que a escola rural multisseriada está longe de ser a ideal e que a seriação é o modelo pedagógico mais eficaz - sobre isto discutiremos mais a frente.

❖ Mas, o que são as salas multisseriadas afinal?

As salas multisseriadas são classes com alunos de diferentes idades e matriculados em anos escolares distintos, portanto possui alunos em níveis educacionais heterogêneos, geralmente sob a responsabilidade de um único docente.

É comum em algumas regiões do país que o educador da classe multisseriada acumule tarefas e enfrente sobrecarga de trabalho, haja vista que além das atividades docentes, são forçados a assumir outras funções, na escola, como: faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, e na comunidade, como: líder comunitário, agente de saúde, parteiro etc. (HAGE, 2010).

Atualmente, 50 mil educadores brasileiros são responsáveis por classes multisseriadas que atendem a uma parcela da população com ampla defasagem educacional, como apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007 ao concluir que dos analfabetos brasileiros, 40% estão no campo. As pesquisas também indicam que aproximadamente 60% dos estudantes do campo estão matriculados em escolas multisseriadas. Sobre as turmas de Ensino Fundamental em regime de multissérie, em 2017 existiam 97,5 mil, isto segundo o Movimento Todos Pela Educação².

❖ Rapidamente, diante de tais números e revelações você pode se perguntar: Mas porque não acabamos com as salas multisseriadas já que elas não atendem às necessidades educacionais?

Neste caso uma análise mais detalhada do problema se faz necessário.

Há alguns argumentos que buscam justificar a existência das salas multisseriadas, tais como: a baixa densidade populacional nas áreas rurais, a carência de professores e as dificuldades de deslocamento são alguns dos fatores que motivaram a criação do regime de multisséries. Há também a alegação que existem poucos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental com nível superior, panorama que nos últimos anos tem mudado, ainda que lentamente.

Por outro lado, aparece nos discursos da mídia - sobretudo, nas reportagens que assistimos sobre o tema - e de alguns profissionais da educação a ideia latente que as escolas multisseriadas não representam a melhor alternativa metodológica, e são implantadas como forma de atender às demandas educacionais das populações rurais devido aos fatores econômicos. Também, aponta-se outro aspecto que, equivocadamente, é considerado negativo, qual seja: o desafio docente de trabalhar em classe multisseriada, uma vez que os professores quando na graduação, na maioria das vezes, não são orientados para atuarem neste modelo de escola.

² <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>

❖ Em sua formação inicial em licenciatura houve disciplinas ou enfoques que favoreceram a ampliação do seu repertório para o trabalho nas escolas multisseriadas?

O que percebemos é que na mídia, nos textos acadêmicos e nos discursos de educadores é possível verificar que é comum a defesa da escola seriada em detrimento da multisseriada e que as questões pedagógicas se confundem com as questões relacionadas à precarização da escola rural e da educação no país.

A defesa, quase que incondicional, da escola seriada relaciona-se com uma suposta homogeneidade dos conhecimentos e dos níveis de desenvolvimento dos alunos pertencentes a uma mesma faixa etária. Utilizamos a expressão “suposta homogeneidade”, pois sabemos que em uma sala com 30, 35, 40 estudantes não há homogeneidade possível, uma vez que os estudantes não são iguais e que as aprendizagens não ocorrem de forma ascendente e em linha reta. Há considerar também que, muitas vezes, nem as idades cronológicas são iguais entre todos os alunos de uma mesma sala de aula - este tema discutiremos com propriedade mais a frente.

Portanto, verifica-se que quando o tema da multisseriação vem à tona, nos deparamos com a defesa equivocada de seu contrário, a seriação. Para Cláudia da Mota Darós Parente (2014), há uma compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, modelo de organização pedagógica considerado equivocadamente mais avançado.

A referida autora aponta que se pensarmos na crise do modelo seriado desejar que esse falacioso processo evolutivo da escola ocorra é retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam e da ausência de políticas públicas de qualidade para as populações do campo (Parente, 2014).

A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente (PARENTE, 2014, p. 58).

Enfim, concordamos com Marsiglia e Martins (2014) quando questionam que se o êxito ou insucesso da educação escolar radicasse na homogeneidade ou na heterogeneidade dos grupos de alunos aos quais o professor se dedica, o desempenho das escolas seriadas não deveria ser superior ao que, em grande medida, são encontrados? Categoricamente, as autoras afirmam que por meio dos resultados das avaliações que o ensino público brasileiro fornece a resposta é não.

Aqui defendemos rigorosamente a manutenção da escola rural e nos opomos ao seu fechamento. Entendemos que as escolas rurais que trabalham com salas multisseriadas podem possibilitar plenamente a democratização da transmissão de conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados pela humanidade; e que sua negação ocorre não por ser multisseriada, mas sim devido aos problemas do próprio sistema educativo que prioriza questões de ordem econômica em detrimento às questões de ordem pedagógica.

Práticas pedagógicas de alfabetização e os desafios dos professores em salas multisseriadas

As salas multisseriadas por atenderem estudantes de diferentes faixas etárias e em diferentes períodos rompem com a organização linear da seriação e impõem novas formas de organização das relações de ensino-aprendizagem. E para melhor compreender o desenvolvimento dos processos da multisseriação é relevante perceber que seu oposto - a seriação - está diretamente relacionado às origens da sociedade burguesa e ao surgimento das ciências, como a administração - que busca racionalizar e otimizar os recursos - e a psicologia - que historicamente parte de orientações a-históricas e naturalizantes para compreender o desenvolvimento humano.

Sobre a psicologia tradicional Marsiglia e Martins (2014) apontam que houve a busca por explicar o indivíduo a partir dele mesmo, fato corroborado imensamente para a perpetuação de concepções maturacionistas e lineares acerca da periodização do desenvolvimento, sobretudo o infantil. Essa psicologia identificou os fatores cultural e natural (orgânico) como vetores que pautam o desenvolvimento a partir de aspectos biológicos e particulares de cada indivíduo. Bem como, instituiu modelos de desenvolvimento humano

que o prescreveram como uma sucessão linear de fases predeterminadas.

As autoras ainda afirmam que essas premissas da psicologia tradicional subsidiaram as teorias pedagógicas e que a cronologia do desenvolvimento humano é um importante parâmetro no campo educacional, e é por essa via, que se consolidou o critério idade e a ideia de seriação, propostas desde a Idade Média para a grupalização dos estudantes (Marsiglia e Martins, 2014).

Essa perspectiva fica bem evidente quando estudamos a teoria de desenvolvimento humano proposta por Piaget, ou ainda, quando analisamos a teoria das hipóteses silábicas proposta por Emília Ferreiro - que foi aluna de Piaget.

❖ Você conhece a teoria das hipóteses silábicas? Acredita que todos os estudantes podem ser alfabetizados a partir desses pressupostos?

O fato é que a cronologia do desenvolvimento humano se baseia em uma perspectiva biologizante e parte do pressuposto que indivíduos de uma mesma idade devem possuir as mesmas capacidades e desenvolvimento iguais, independente do contexto social e dos estímulos aos quais foram submetidos. Quando isso não ocorre cogita-se a existência de patologia, como transtornos e síndromes. E, por vezes, recorre-se a medicação.

Enfim, é nesse contexto que surge e se fortalece a falsa ideia que existem salas de aula homogêneas, ou seja, que ao ter diante de si uma classe formada por alunos de mesma faixa etária é possível que o professor trabalhe com todos como se fossem um só (Marsiglia e Martins, 2014).

O que estamos afirmando é que até mesmo nas turmas seriadas há heterogeneidade, cada indivíduo aprende em um ritmo próprio e se desenvolve de modo único, obviamente que cabe à escola oportunizar e ampliar ao máximo as possibilidades de aprendizagens que geram desenvolvimento. Portanto, a sala de aula idealizada na qual se ensina da mesma forma a todos os alunos não existe!

Assim, considerando que a heterogeneidade é uma característica presente em escolas seriadas e multisseriadas e que cada estudante aprende e se desenvolve de um modo particular cabe ao professor, bem como toda a equipe de apoio pedagógico da escola, compreender e atender as necessidades educativas de todo e de cada estudante. Diante

das questões apresentadas, não é mais possível que o professor acredite que as escolas seriadas possuem vantagens em relação à multisseriada no que concerne aos fatores homogeneidade/heterogeneidade. Caso contrário, teremos de concordar com Marsiglia e Martins (2014, p. 179) ao observarem que grande parte dos professores ainda desconhecem o aluno concreto, real.

Obviamente, no Brasil, há sim algumas desvantagens da escola multisseriada em relação à seriada - tal como já abordamos anteriormente esta desvantagem se deve à ausência de políticas públicas de qualidade direcionadas para melhorar a infraestrutura, o processo de formação de professores e aparelhar a escola multisseriada. E esta é uma questão educacional histórica que o Brasil terá de resolver.

O que a literatura aponta é que as salas multisseriadas existem em diversas partes do globo terrestre. Ela está presente tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, nas zonas rurais e urbanas. Contudo, são estreitos seus vínculos com áreas rurais e com as regiões menos povoadas (Parente, 214).

Parente (2014) aponta que a multisseriação surge a partir da necessidade de democratização da educação, pois em locais distantes e isolados esta modalidade de ensino se mostrou mais viável. Segundo a autora, as escolas multisseriadas surgiram para atender as populações excluídas do processo escolar ao longo da história.

Portanto, o grande problema, a nosso ver, não é a existência ou não da escola multisseriada, e sim a ausência de apoio e orientações pedagógicas para o professor. Verifica-se que não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar e principalmente organizar o tempo, os materiais e os estudantes. E essa ausência de orientação leva a insegurança e reproduções de discursos contrários à existência da escola.

Nesta perspectiva, Nunes e Bezerra (2018), no texto *Escolas multisseriadas rurais no estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações*, relatam que realizaram uma pesquisa com 19 professores de escolas multisseriadas rurais de 08 povoados do município de Tocantinópolis/TO e perguntaram aos professores qual o maior desafio na condução do trabalho na escola multisseriada. Como respostas as autoras apontam que apareceram seis aspectos, a saber: as dificuldades na relação escola e família; a pouca formação continuada sobre educação do

campo; dificuldades de trabalhar com a sala multisseriada; planejamento diversificado para atender as séries; alunos com ritmo de aprendizagem diferente e falta de material didático.

A pesquisa também revelou que os professores têm dificuldades em trabalhar com as salas multisseriadas por não compreenderem o “como fazer” (...)

Professor A: o grande desafio é trabalhar com várias séries juntas e desenvolver as habilidades necessárias dentro do tempo esperado [...].

Professora B: já trabalho em escola com turmas multisseriadas há três anos e nem por isso minhas dificuldades foram sanadas. Não me identifico nem um pouco com esta metodologia me sinto impotente por não fazer um trabalho de qualidade [...].

Professora C: o maior desafio é fazer um planejamento para diferentes níveis de aprendizagem [...].

Professor D: [...] a escola urbana é melhor por possuir mais recursos didáticos para trabalhar com os conteúdos na sala de aula [...]. É muito complicado você entrar em sala e se deparar com várias crianças, em vários níveis e série diferente. Já é difícil trabalhar com níveis diferentes em uma série e mais de uma, duas, três. Detesto salas multisseriadas (NUNES e BEZERRA, 2018, p. 266).

Em nossa análise, as falas dos docentes entrevistados pelas autoras são impactantes, entristecedoras e revelam com muita força à falta de apoio pedagógico aos professores das escolas multisseriadas rurais, bem como estão diretamente relacionadas à falta de estrutura destas unidades escolares.

Também, é recorrente a fala docente que remete à dificuldade de trabalhar com níveis diferentes de aprendizado em séries/anos diferentes, como o relato do Professor D “(...) *Já é difícil trabalhar com níveis diferentes em uma série e mais de uma, duas, três (...)*”. Porém, esta dificuldade, em particular, pode ser superada à medida que o docente da sala multisseriada começa a organizar os estudantes por grupos de saberes, e não somente por grupos que partem do critério série/ano.

O que estamos afirmando é que a organização dos estudantes para além do critério série/ano é viável e não é novidade na discussão sobre o ensino em salas multisseriadas. Há um amplo debate sobre as limitações nas aprendizagens quando as turmas multisseriadas são divididas em séries, algo que na prática ainda é muito comum.

Uma ideia importante que a didática trouxe é a de que aquilo que o professor ensina não é assimilado da mesma forma por todos os estudantes, portanto é necessário planejar e replanejar o ensino, bem como utilizar diferentes estratégias de acordo com as observações, devolutivas e respostas dos alunos ao que foi ensinado. Isso vale para turmas multisseriadas ou não, mas obviamente que o desafio é maior quando temos que ensinar conteúdos diferentes a séries distintas num mesmo espaço. E é por isto que partir de um mesmo tema e aprofundar os níveis de dificuldade nos grupos pode ser bem produtivo, porém, é claro, não existe soluções mágicas.

Um exemplo de como partir de um mesmo tema e aprofundar os níveis de dificuldade nos grupos e como isto pode se dar no dia-a-dia da sala de aula com o componente curricular matemática é com tema da adição. O docente pode iniciar as atividades da aula com a contagem e a soma de pequenos objetos em duplas formadas por estudantes menos experientes - e se julgar necessário é possível disponibilizar para a dupla um “ajudante”, um estudante com um pouco mais de experiência, porém não muito. Neste tipo de grupo, o professor pode orientar os participantes para a possibilidade de somar a partir do uso de estratégias pessoais, como contagem dos dedos, dos lápis ou, ainda, “risquinhos”, “bolinhas” e “pauzinhos” no caderno. Tudo isso vale! Esta estratégia é interessante tanto para crianças que conhecem, quanto para aquelas que não conhecem, os algarismos, ou que ainda não se apropriaram totalmente do conceito da adição.

Também, é preciso sinalizar que os níveis de desafio e dificuldade das atividades podem, e devem, variar. Haja vista que pouca exigência (conteúdos simples, sem “provocações” psicológicas) leva à desmotivação, desinteresse, indisciplina e retrai a aprendizagem. Por outro lado, conteúdos sofisticados, adequadamente dosados e desafiadores terão condições de contribuir categoricamente para o processo de humanização dos indivíduos (Marsiglia e Saviani, 2017).

Assim, para os estudantes que são leitores proficientes é possível propor atividades mais desafiadoras para mantê-los interessados na rotina escolar, portanto situações problemas e enigmas que envolvam a adição são boas possibilidades.

É importante que, em algum momento de sua aula sobre adição, o professor socialize com todos os estudantes os processos e os conteúdos trabalhados - isso pode se dar em um momento de correção

coletiva dos exercícios, por exemplo. Garantir que aconteça esta etapa é relevante, pois possibilita que haja consolidação do que foi trabalhado para alguns e ampliação dos horizontes e das expectativas de aprendizados para outros. Sobre isto, é interessante destacar que é comum ouvirmos relatos docentes que afirmam que seus alunos mais novos, devido ao convívio em sala de aula com crianças mais velhas, se destacaram e aprenderam coisas que não se enquadram nas expectativas de aprendizado de seu ano escolar.

Neste sentido, devemos aproveitar a interação entre os estudantes de diferentes idades. A questão é que na maioria das vezes os estudantes não aprender tudo juntos e isso não deve frustrar o professor, pois é neste momento crucial que ele deve parar, avaliar e replanejar seu ensino. Pois, é sabido que alguns conteúdos podem ser apreendidos por meio da reflexão individual orientada pelo adulto mais experiente, no caso o professor. Mas, também, há conteúdos que apreende-se pela prática e repetição, ou seja, o professor terá que desenvolver coletivamente repetidas e variadas formas de aproximações, com todos aprendendo em conjunto, independentemente da série.

A ideia é intercalar os momentos de estudo em conjunto com as atividades em pequenos grupos, isto sem esquecer das atividades individuais. Também, o conteúdo, na maior parte das vezes, ajuda o professor a determinar as melhores formas para se trabalhar e aí está a importância de um processo de formação de professores que possibilite não só a formação política, mas, inclusive o domínio dos conteúdos curriculares, dos conhecimentos científicos e culturais, conforme discutimos anteriormente. Para Marsiglia e Martins (2014)

(...) é imprescindível que o professor domine o conhecimento a ser transmitido, os conceitos que pretende ensinar, pois, só assim poderá operar com eles e por meio deles de maneira prática, sintonizada à concreticidade do pensamento infantil (...) (MARSIGLIA e MARTINS, 2014, p. 183)

Certamente, um processo de formação de professores pensado para atender as demandas dos diferentes contextos de sala de aula contribui, e muito, para que estes profissionais possam ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados, bem como se organizarem e criarem estratégias para o bom ensino.

Sobre organização e criação de estratégias por parte dos professores, nossas inserções nas mais diferentes escolas rurais brasileiras têm revelado práticas educativas criativas e bem sucedidas. Há professores que organizam cronogramas semanais, de modo a possibilitar que a diversidade de atividades coletivas e individuais sejam oportunizadas a todos os estudantes que estão sob sua responsabilidade, há outros que elaboram pequenos textos narrativos a fim de registrar o desenvolvimento de suas aulas. Esses diferentes tipos registros costumam ser instrumentos importantes para subsidiar os processos de avaliação e replanejamento do ensino.

Contudo, é fato que mesmo diante das estratégias mais criativas não conseguirá o professor atender a todos os estudantes da sala ao mesmo tempo. Assim, reforçamos a necessidade de cada professor desenvolver modos de organização próprios e que melhor se adapte a sua prática - isso garante o atendimento da totalidade de seus alunos ao longo de suas aulas.

Neste sentido, acompanhamos a narrativa de uma professora alfabetizadora de uma sala multisseriada que após identificar o que os seus 20 alunos já sabiam e as dificuldades que possuíam sobre a escrita alfabética, organizou pela primeira vez sua turma em grupos de saberes - esses que ultrapassam a ideia de grupo/série - para trabalhar ao longo de uma semana. Os grupos de saberes eram formações em duplas ou trio que se alternavam com o passar dos dias diante das intervenções e observações da professora.

Na referida situação, a professora trabalhava o eixo temático “Alimentação saudável” e propôs para os estudantes que estavam na fase inicial da apropriação do sistema alfabético que organizassem as letras móveis que se encontravam dentro de um envelope com o nome de uma fruta. E dentro do envelope da dupla X havia as letras da palavra “melancia”, bem com a imagem de uma melancia e o “m” maiúsculo. Já para uma outra dupla foram dados apenas um envelope com imagens de dez frutas e para o único trio da sala foi solicitado que realizassem a leitura de um texto sobre o tema alimentação saudável, para que posteriormente as ideias principais fossem apresentadas aos demais estudantes.

Ainda nesta mesma turma, algumas duplas receberam um cartaz com o registro escrito de uma cantiga, no qual se lia: “De abóbora faz

melão, de melão faz melancia, de abóbora faz melão, de melão faz melancia, faz doce sinhá, faz doce sinhá, faz doce sinhá Maria”.

A estas duplas a professora perguntava: “Onde está escrito Melancia?” Estes estudantes receberam a incumbência de localizar palavras na cantiga e circulá-las. Segundo os registros da professora, isso foi feito porque estes estudantes ainda não sabiam responder a pergunta “O que está escrito aqui?”. Porém, sabiam localizar uma palavra quando a eles era perguntado “Onde está escrita tal palavra?”.

A narrativa da professora mostra que dentro de um mesmo tema o professor pode explorar os mais diversos níveis de dificuldade, aprofundando e questionando seu aluno de diferentes formas³.

Assim, a pesquisa, a localização de informações ou de palavras em um texto, o ato de tomar nota, rascunho, leitura, revisão, escrita de texto e ajuste coletivos são momentos que compõem o processo de apropriação da língua escrita, e não se configuram em etapas lineares e progressivas. Ou seja, a criança não precisa dominar plenamente o sistema de escrita alfabética para ajudar a escrever ou revisar um texto, até porque para elaborar um texto saber ler e escrever não é suficiente, é necessário ideias, criatividade, conhecimento de mundo e repertório⁴.

Em síntese, ensino e aprendizagem são processos internamente contraditórios, que se movimentam da possibilidade à realidade em uma espiral crescente (Marsiglia e Saviani, 2017, p. 5).

³ É importante colocar que esta forma de organizar o trabalho pedagógico é apenas mais uma forma das tantas possíveis. No que concerne à promoção de aprendizagens, há outras formas muito ricas de se trabalhar o tema “alimentação saudável”. Uma delas aparece no texto de Marsiglia e Saviani (2017) e traz como exemplo o trabalho com a música “Sopa” de Paulo Tatit e Sandra Peres. Nesta são listados diferentes ingredientes que podem ser colocados numa sopa (espinafre, tomate, feijão, agrião, farinha, macarrão, rabanete, berinjela, mandioca, alho-poró, repolho, palmito). Bem como alimentos que não se usa numa sopa (balinha, sorvete, caqui, pirulito), ingredientes que não são alimentos e dois animais (jacaré e javali). Será que as crianças conhecem todos esses elementos? São capazes de categorizá-los? E ainda: será que já comeram todos os alimentos ali catalogados? Portanto, há um vasto conjunto possível de ser trabalhado que extrapola o universo já conhecido pela criança.

⁴ Repertoriar o estudante, neste caso, está relacionado com o ato de proporcionar a estes leituras planejadas que sejam ricas em significados culturais e que permitam o aprimoramento da dicção (aspectos fonéticos da língua). Estes textos podem ser os clássicos da literatura infantil, bem como entonação de canções, cantigas, parlendas, poesias, história em quadrinhos, trava-línguas e outras infinitudes de gêneros textuais. A ideia é possibilitar o acesso irrestrito ao que há de mais desenvolvido em termos de cultura humana, pois a meta de ensino deve ser o desenvolvimento máximo dos indivíduos.

Podemos seguramente afirmar que a professora, ao trabalhar da forma que foi descrita nas linhas acima, buscou instrumentalizar os estudantes com conhecimentos necessários ao domínio da escrita. E para isto não foi preciso uma aula sobre a prática social da escrita enquanto forma mais avançada de registro da produção humana. Também, não foi preciso uma aula para problematizar as implicações da ausência do domínio da escrita para os seres humanos. Obviamente, estas questões não podem ser perdidas do olhar da professora, que, ao selecionar determinados conteúdos, recursos, procedimentos e estratégias de avaliação, deve considerar esses elementos em seu planejamento, de modo a orientar sua prática (Marsiglia e Saviani, 2017). E isto é o que discutimos sobre a não linearidade do método da pedagogia histórico-crítica, no início deste capítulo.

Enfim, atuar como professor em salas multisseriadas é desafiador? respondemos que sim. Porém, o desafio se origina no próprio ato de ensinar e isto não é uma exclusividade das salas multisseriadas.

Diante das considerações feitas até aqui, podemos afirmar que o ensino nas salas multisseriadas requer que o professor desenvolva algumas habilidades indispensáveis, dentre elas a sensibilidade em perceber que a escola multisseriada foi criada para atender o direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo e que historicamente foram excluídos do processo de escolarização.

❖ E como nós educadores vamos contribuir para que o direito à educação de qualidade chegue a todos? Qual a tratativa que daremos a este direito dentro da sala de aula?

Após todo este percurso que fizemos nosso leitor atento provavelmente deve ter muitas questões a serem respondidas, bem como muitas outras a serem formuladas. Se isto for verdade, o objetivo deste texto foi atingido, pois problematizar a forma como enxergamos as escolas multisseriadas e fomentar a reflexão acerca de sua organização pedagógica são pontos essenciais para o desenvolvimento do bom ensino nas escolas rurais.

Referências

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO & BEZERRA (organizadores). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa, 1ª edição. São Carlos, 2011.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica de 2016: Notas Estatísticas. Brasília: DF, fev. 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, Luis Carlos. Políticas de avaliação no estado de São Paulo, O controle do professor como ocultação do descaso. Revista Educação e Cidadania, volume 8, número 1, p. 59-66. Editora Átomo. Campinas, 2009.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados: 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.) Escola de Direito: reinventando à escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

JESUS, Adriana do Carmo de. Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

JESUS, Adriana do Carmo de; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos A trajetória da escola isolada rural paulista no período republicano e a influência do ruralismo pedagógico. Revista HISTEDBR On-Line, n. 20, p, 1-22, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia Em Estudo*, n. 22, p. 3-13, 2017.

NUNES, Klivia de Cassia Silva; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. Escolas multisseriadas rurais no Estado do Tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(1), p. 258-275, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], vol.22, n.82, p. 57-88, 2014.

PISTRAK, Mikhail. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular (Tradução de Daniel Aarão Reis Filho), 2000.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Editora Autores Associados, Campinas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Autores Associados, Campinas, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Texto original de 1976; Tradução e organização Irena Wojnar, Jason Ferreira Mafra. Recife: Editora Massangana, Recife: 2010. Fundação Joaquim Nabuco.

Considerações sobre o trabalho pedagógico no Ensino de Ciências em salas multisseriadas

Júlia Mazinini Rosa¹

Por que as ciências naturais devem ser ensinadas desde a Educação Básica?

Para começarmos a responder esta pergunta, é necessário definir o que são as ciências naturais. Seu objeto diz respeito à matéria, em suas formas orgânica e inorgânica. As ciências naturais procuram responder o que é a matéria, qual é sua estrutura, como funciona, como se comporta, qual sua origem e seus processos de transformação históricos. A partir das respostas a estas perguntas, as ciências naturais descrevem e explicam as leis de funcionamento da natureza e como o ser humano atua nela.

A necessidade de se conhecer as leis de funcionamento da natureza encontra-se na definição mais essencial do ser humano, de acordo com a perspectiva marxista. O que define o ser humano, para esta perspectiva é a atividade – exclusivamente humana – do trabalho. O ser humano é o único animal que trabalha, isto é, que transforma a natureza de maneira a produzir uma nova dimensão da existência, a dimensão social. A produção da história humana, que compreende o desenvolvimento de formações sociais (e de suas tecnologias, seus instrumentos, suas instituições, linguagens, formas de pensamento etc.) cada vez mais complexas não é possível sem a transformação da natureza. Tampouco é possível alcançar formas cada vez mais profundas e sofisticadas de transformação da natureza sem conhecer sua estrutura e seus mecanismos de funcionamento. Daí a necessidade do surgimento de métodos científicos capazes de desvendar os mistérios da matéria. E o ser humano, ao compreender cada vez mais a matéria, compreende também novas formas de alterar suas características e funções a seu favor.

De maneira geral, a natureza nos fascina. Em particular, é fascinante para as crianças, que costumam apresentar curiosidade e

¹ Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (Araraquara-SP).

reações afetivas bem evidentes quando aprendem sobre ela. A princípio, este fascínio pode estar ligado ao fato de que os fenômenos naturais estimulam nossos sentidos. Pense na luz de relâmpagos e de seres vivos bioluminescentes, na estrutura de cânions e cachoeiras, em sons de baleias e pássaros. Se concordarmos que o desenvolvimento se inicia pelas sensações e que elas continuam desempenhando um importante papel no aprendizado mesmo em épocas mais tardias de nossas vidas, faz sentido organizar o ensino de ciências naturais para crianças a partir da visão, audição, tato, incluir exploração de cores, formas, sons, texturas da matéria viva e não viva, reações químicas visíveis, experimentos de mudança de temperatura e volume, enfim. Contudo, os fenômenos naturais não se limitam ao que é imediatamente captado pelas sensações.

Ao contrário, sua manifestação aparente é apenas a pequena ponta emersa de um gigante e profundo *iceberg* que explica o que estes fenômenos realmente são. Suas explicações – isto é, a essência de tais fenômenos – acabam por ser inalcançáveis do ponto de vista sensorial, acabam por ser profundamente abstratas. Um relâmpago não é a simples manifestação de luz e som, ele é ocasionado por diferença de cargas elétricas entre um ponto da atmosfera onde se encontra uma nuvem e um ponto da crosta terrestre. Para entender cargas elétricas é necessário entender o que é um elétron e elétrons não são visíveis a olho nu. A COVID-19, por exemplo, tem como manifestações sensoriais uma série de sintomas, mas o fenômeno da infecção não se reduz aos sintomas aparentes. A experiência sensorial dos sintomas da doença não nos fornece a mínima pista de como os vírus entram em nossas células e como comandam a reprodução de seu material genético. Da mesma forma, para evitarmos nos contaminar, precisamos que cientistas nos orientem, explicando como o vírus é transmitido e porque certos tipos de máscara não funcionam, já que nossa experiência sensorial e imediata com o vírus não nos permite percebê-lo. Em outras palavras, para irmos além da pequena ponta emersa do *iceberg*, submergirmos na água e realmente compreendermos os fenômenos naturais, são necessários instrumentos (materiais e ideais) construídos pela ciência. Se não é possível apreender os fenômenos da natureza de forma imediata, pelos nossos sentidos, é necessário um caminho mediado pelo método científico.

O método científico é o meio pelo qual o ser humano conseguiu, ao longo da história de desenvolvimento do pensamento universal, “corrigir” a forma como este pensamento compreende a natureza. Corrigir significa tornar a interpretação que fazemos sobre a natureza cada vez mais próxima do que a natureza é de fato. Afinal, nossas primeiras impressões sobre a natureza, como as interpretações elaboradas por sociedades primitivas, as quais não contavam ainda com um método científico muito desenvolvido, tinham a característica de serem personificadas e místicas, bastante carregadas de impressões humanas (antropomórficas). Antropomorfizar a natureza significa atribuir a ela elementos tipicamente humanos, construídos socialmente, os quais não fazem parte do mundo natural. É difícil para a nossa consciência, que funciona fundada no pensamento simbólico, enxergar além das nossas impressões muito humanas, sociais e compreender fenômenos bem distantes do nosso cotidiano.

Com frequência, personificamos a natureza ao dizermos que formigas “trabalham” e que se estruturam em sociedade. Ou que animais capazes de produzir sons conseguem se comunicar por meio de uma linguagem como a fala humana. Ou até mesmo que esses sons, quando são melódiosos, como no caso de baleias e pássaros, não diferem essencialmente da música que o ser humano produz. Com frequência, atribuímos aos animais a capacidade de sentir sentimentos, fundados em pensamento simbólico e tipicamente humano, como amor ou culpa. Mistificamos os fenômenos naturais quando acreditamos que eles são controlados por alguma força externa que os confere a qualidade de teleológicos.

A ciência, ao contrário, compromete-se a varrer essa névoa de concepções antropomórficas para nos expor a realidade. Com isso quero dizer que as ciências naturais conquistaram, ao longo do seu processo histórico de desenvolvimento, um feito árduo e extremamente trabalhoso: a compreensão dos fenômenos da matéria para além de sua manifestação imediata, o entendimento de sua *essência concreta*, bem como a organização do pensamento sobre a natureza em sistemas conceituais responsáveis por construir a *concepção objetiva do mundo natural*.

A importância de se compreender a natureza de forma objetiva reside nos seguintes aspectos. Em primeiro lugar, deixar de personificar e mistificar a natureza não a torna menos bela à nossa

compreensão. Ao contrário, quanto mais descobrimos a verdadeira natureza da matéria e seus modos de funcionamento e transformação histórica, mais interessantes se mostram os fenômenos naturais, precisamente por serem tão diferentes do mundo humano e social.

Em segundo lugar, a construção do pensamento objetivo sobre a natureza exige o desenvolvimento de determinados tipos de comportamento e de valores capazes de resistir à aceitação acrítica e irrefletida de preconceitos, comparações e generalizações inadequadas, argumentos e ideias falsos. Para aceitar uma interpretação/explicação como adequada, isto é, o mais próxima possível da realidade, a ciência sempre se pergunta “será que é mesmo assim?” E coloca à prova suas próprias explicações. Em cada conceito que compõe um corpo teórico científico estão contidas essas formas de comportamento e de conhecimento do mundo dotados de valores críticos e criativos. A apropriação destes conceitos por meio do ensino escolar é capaz de produzir estes valores e comportamentos como conteúdos da consciência individual.

E em terceiro lugar, o pensamento científico alcança tal grau de abstração (e, ao mesmo tempo, de concreticidade) que se torna capaz de por em movimento o desenvolvimento de todo o sistema psíquico do indivíduo que o internaliza. Ao apropriar-se do pensamento humano mais abstrato, o sujeito desenvolve seus próprios alcances abstrativos, adquirindo, assim, a capacidade de compreender a realidade em sua complexidade histórica, estrutural e funcional.

Em quarto lugar e como consequência dos anteriores, a internalização do pensamento científico contribui para o desenvolvimento de uma concepção de mundo dotada de objetividade. Em Rosa (2018) encontram-se reflexões a respeito do papel da concepção de mundo como o universo simbólico capaz de mediar a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo que o cerca, bem como da importância desde universo simbólico ter conteúdo objetivo. Neste trabalho também se encontram reflexões sobre as relações entre o desenvolvimento de uma concepção objetiva de natureza e a capacidade de compreensão objetiva do próprio ser humano e de seu papel no mundo, como sujeito da própria história.

A obra supracitada também explicita o papel da educação escolar como mediadora na formação do pensamento abstrato e da concepção de mundo dos indivíduos. Tal formação deve ser

considerada em seu aspecto histórico, visto que o desenvolvimento do sistema psíquico como um todo e de seus sistemas funcionais particulares, como o pensamento abstrato, não ocorre a uma só vez. Há que se considerar, portanto, que a apropriação dos signos da cultura (como a linguagem de modo geral e os conceitos científicos, em particular) produz, na consciência individual, o desenvolvimento de estruturas de generalização cada vez mais sofisticadas (as quais Vigotski chamou de pensamento por complexos) muito antes de que o sujeito consiga pensar por conceitos propriamente ditos. Davidov (1988) desenvolve esta argumentação quando afirma que o pensamento por conceitos científicos não é uma conquista fácil por não ser espontânea, ou seja, por ser dependente do ensino.

A organização do ensino deve, portanto, levar em conta que o conteúdo escolar é composto pelo pensamento científico sobre a natureza, organizado em sistemas de conceitos. O conceito tem uma essência já definida pela ciência que o elaborou, essência esta que não é imutável, mas, sim, histórica, pois é passível de ser transformada pelo próprio desenvolvimento do pensamento científico. Os conceitos científicos que compõem um corpo teórico válido de explicação objetiva da natureza não deixam de ser transitórios, porém, são suficientes para a explicação da realidade num dado momento histórico, como o atual. São estes os conceitos que devem compor o conteúdo escolar.

O que é necessário saber sobre os conceitos das ciências naturais?

Os conceitos existem como *sistemas conceituais* e em uma relação recíproca entre *forma* e *conteúdo*. Ser um sistema conceitual significa que um dado conceito está sempre em relação com outros conceitos. Ele pode estar subordinado a outros conceitos mais gerais e pode ter, subordinados a ele, conceitos mais específicos. Por exemplo, o conceito de comunidade ecológica (um conjunto de populações de diferentes espécies que ocupam determinado hábitat em determinado tempo) contém em si os conceitos de população ecológica, hábitat, espécie e está subordinado ao conceito de ecossistema, que se refere a um nível mais geral de organização da matéria viva em suas relações com a matéria inorgânica. As relações de subordinação dos sistemas conceituais organizam o pensamento em graus de generalização/

abstração e de concretude. Por exemplo, o conceito de animal tem um conteúdo mais genérico (porque compreende todos os animais) do que o conceito de aranha, que compreende apenas um grupo bem específico de animais.

Quanto à forma e conteúdo, podemos dizer que o pensamento científico procura formular conceitos com grau máximo de objetividade e complexidade, muitas vezes inacessíveis para aqueles que não são “iniciados” nas ciências naturais.

Em sua totalidade e máxima complexidade, o conceito de fotossíntese, por exemplo, é compreendido como contendo três processos em um. É explicado em um livro de fisiologia vegetal (MENDES *et al.*, 2015) como um processo simultaneamente *fotoquímico*, *bioquímico* e de *difusão*. Em cada uma destas três dimensões da fotossíntese organizam-se sistemas conceituais explicativos do fenômeno. Ser um processo fotoquímico significa que estamos falando de reações químicas dependentes de luz. Ser bioquímico significa que estão presentes também reações que não dependem da luz, mas sim da atividade de enzimas e ser um processo de difusão quer dizer que há troca de gás carbônico e oxigênio entre uma parte específica da célula vegetal (uma organela chamada cloroplasto) e a atmosfera. Apenas neste pequeno trecho são mencionados outros conceitos subordinados ao conceito de fotossíntese: reação química, reação bioquímica, luz, enzimas, difusão, gás carbônico, oxigênio, cloroplasto, atmosfera... E não foram mencionados, mas estão implícitos outros mais, como carboidratos, água, clorofila, elétrons, ATP, NADPH, Ciclo de Calvin, fotossistemas I e II etc. A compreensão do fenômeno da fotossíntese requer a organização destes conceitos em suas relações hierárquicas, o que possibilitará ao pensamento relacionar os três processos (difusão, reações fotoquímicas, reações bioquímicas) em um só (a fotossíntese) e compreendê-lo em sua origem e essência históricas: uma conquista evolutiva de um grande grupo de seres vivos (os vegetais) a qual significou uma forma de funcionamento metabólico bastante adaptativa tanto para as plantas quanto para toda a vida terrestre por permitir a produção do próprio alimento para os vegetais e a base de sustentação de teias tróficas em quase todos os ecossistemas do planeta.

Porém, tamanho grau de abstração e complexidade não é (ainda) compatível com o nível de desenvolvimento psíquico dos nossos estudantes do Ensino Fundamental. O que devemos fazer e o que

devemos saber sobre os conceitos científicos para transformar forma e conteúdo a fim de tornar tais conceitos *conteúdos escolares*?

Todo sistema conceitual apresenta um núcleo essencial o qual chamaremos de *unidade mínima de análise*. A unidade mínima de análise é o que guiará nosso trabalho de transposição didática, pois ela é a redução de todas as relações internas do sistema conceitual, até que o conceito atinja seu nível de complexidade mais baixo, ou seja, a unidade mínima de análise é o conceito em sua forma mais pura e simples. A fotossíntese, em sua forma mais pura e simples poderia ser enunciada como: o processo pelo qual vegetais produzem glicose a partir de um determinado gás atmosférico (carbônico) e da água absorvida, com a participação da luz, tendo como subproduto o oxigênio. A partir da unidade mínima de análise, elaboramos o mesmo conceito de formas diferentes, incrementando ou reduzindo a complexidade da linguagem e das relações internas e externas com outros sistemas conceituais. Assim, para uma criança da Educação Infantil, o enunciado poderia ser próximo de “a planta se alimenta de um tipo de açúcar que ela mesma fabrica quando absorve ar e luz do sol pelas folhas e água do solo por meio das raízes”. Algumas das palavras utilizadas podem ainda carecer de precisão, mas não deixam de se referir aos elementos reais, que efetivamente participam do processo, e são necessárias porque consideramos um sistema psíquico ainda bastante dependente dos sentidos e do campo perceptual concreto. *Açúcar* e ainda não *carboidrato*; *ar* e ainda não *gás carbônico*, *plantas* como *plantas superiores* (dotadas de partes perceptíveis, como raízes e folhas) e ainda não *vegetais* (o que incluiria, por exemplo, microorganismos, percebidos apenas a partir de um microscópio). Com isso, queremos orientar a consciência da criança para o fato de que as plantas realizam coisas. Existem coisas não visíveis que estão acontecendo ali nas folhas, nas raízes, no corpo todo da planta. Há movimento e há transformação ativa na matéria viva e é assim que eles se manifestam quando esta matéria se organiza como no grupo das plantas. Há um passo na direção da abstração e da organização do pensamento sincrético em estruturas mais elaboradas de generalização ainda que o conceito se apresente de maneira bastante simples e concreta. Trabalhamos com ideias concretas, mas não nos afastamos da unidade mínima de análise da fotossíntese. Sedimentamos a essência do fenômeno da fotossíntese para que

possamos, a partir dela, começar a estabelecer as diferenciações, pois há muitos e muitos processos diversos acontecendo, em níveis de organização inferiores e superiores da matéria, todos relacionados com a fotossíntese.

Em cada nível superior de elaboração deste mesmo conceito, sempre tendo como guia a unidade mínima de análise, estabelecemos novas relações e incrementamos a linguagem de seu enunciado. Em um dado momento, usaremos os conceitos de *carboidrato* ou *glicose*, introduziremos a *clorofila* e seu papel na captação de luz, situaremos a clorofila como uma *molécula* complexa presente em uma *organela* da célula vegetal, orientaremos a generalização deste processo fisiológico para todos os grupos de vegetais (microalgas, macroalgas, briófitas, fanerógamas, gimnospermas, angiospermas), estabelecendo as devidas especificidades morfofisiológicas em cada uma delas, apresentaremos o papel funcional da fotossíntese no ecossistema etc.

Este movimento de organização de conteúdos é entendido pela pedagogia histórico-crítica como uma espiral. Em cada volta desta espiral, o mesmo conceito, o mesmo núcleo essencial se enriquece de relações internas e externas e de alcances abstrativos. É este ensino que promove o desenvolvimento do pensamento abstrato. Galvão et al. (2019) mencionam a organização do ensino em 4 ciclos de escolarização os quais:

expressam a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, cujos dados do real se vão constituindo em diferentes referências do pensamento e que se ampliam e se aprofundam de forma espiralada, complexa e contraditoriamente, buscando superar o modelo tradicional de ensino pautado na lógica da linearidade e do etapismo (p. 148).

O primeiro grande ciclo é chamado de Ciclo de Identificação dos Dados do Real, no qual consideram-se alunos de pensamento sincrético e que estabelecem relações com o conhecimento ainda muito pautadas na experiência sensível. Neste ciclo, os dados da realidade aparecem aos estudantes de maneira difusa, caótica, dispersa, sem organização. No seguinte, o Ciclo de Sistematização dos Dados do Real, os estudantes apresentam novas capacidades intelectuais, como isolar e comparar objetos, estabelecer semelhanças e diferenças, captar e interpretar intencionalidades e funções. Os

dados da realidade se sistematizam cada vez mais em forma de representações figurativo-perceptivas. O terceiro ciclo, Ampliação dos Dados da Realidade, apresenta o momento em que o pensamento é capaz de compreender padrões e propriedades gerais, avançando para graus de generalização cada vez mais profundos, mas ainda vinculadas a aspectos exteriores e aparentes dos fenômenos. O último ciclo, Aprofundamento dos Dados da Realidade, apresenta a conquista de uma nova e especial relação com o objeto do conhecimento, pois o estudante é capaz de explicar teoricamente relações essenciais do objeto que estuda.

Com base nesta concepção de organização do ensino, faremos algumas considerações, a seguir, sobre o trabalho pedagógico do professor de ciências naturais na turma multisseriada.

O trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica pode contribuir para pensar a organização do ensino na turma multisseriada.

A especificidade da multissérie é o ensino, por um mesmo professor, para mais de uma série simultaneamente em uma mesma sala de aula, o que tem, como consequência, a necessidade de lidar com mais de um currículo e mais de um planejamento de ensino. Obviamente, tal situação sobrecarrega o docente e expõe a necessidade de se pensar estratégias didáticas para o trabalho nas salas multisseriadas. Acreditamos que a concepção da organização do ensino tal como explicitada no item anterior, bem como a perspectiva histórico-crítica do trabalho pedagógico possam contribuir para a criação de tais estratégias.

O trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica funda-se na teoria da atividade de Leontiev (1978). Segundo a interpretação de Lavoura e Martins (2017), Leontiev acreditava que todo o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma atividade e que, em determinados períodos, algumas atividades ocupam o lugar de atividades-guia², ou seja, aquelas que efetivamente promovem as principais mudanças no sistema psíquico: na consciência, personalidade, concepção de mundo, na maneira de o sujeito

² Sobre a periodização do desenvolvimento na perspectiva histórico-crítica considerando as atividades-guia, ver

funcionar. Apesar de adquirir diferentes forma e conteúdo ao longo de nossas vidas, toda atividade humana tem uma estrutura geral.

Esses traços essenciais da atividade humana são: o “objeto” da atividade, a “finalidade”, seus “motivos”, suas “ações” e suas “operações”. Compreender o trabalho educativo como atividade humana exige que pensemos a sua organização a partir da delimitação do objeto do ensino e da aprendizagem – correspondentes aos conhecimentos sistematizados dos fenômenos da realidade objetiva e convertidos em conteúdos escolares –; qual a sua finalidade definidora dos objetivos do ato educativo que, ao coincidirem com o objeto da atividade (os conteúdos escolares), promovem os motivos do ensino e da aprendizagem; e as formas pelas quais o ensino e a aprendizagem se realizam, visando explicitar quais ações e operações (procedimentos de ensino) devem ser realizadas por professores e alunos diante das tarefas escolares que pretendem concretizar o processo de transmissão e apropriação do conhecimento. Compreendida dessa maneira, a estrutura da atividade pedagógica conquista a qualidade de mediação como interposição que gera transformação, **na medida em que ensino e aprendizagem configuram-se como ato intencional mediado por signos (conteúdos escolares tomados como objeto da atividade), vinculado a uma finalidade (objetivos do ensino) e uma necessidade (motivos da aprendizagem) e organizado para realizar determinadas ações e operações (tarefas e procedimentos de ensino e aprendizagem).** (p. 538, destaques nossos)

Para Martins (2014), no interior do trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem fazem o papel de um par dialético, isto é, de opostos não excludentes.

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor,

apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (p. 4)

Desta maneira, a dinâmica interna do trabalho pedagógico desenrola-se ao longo da escolarização (iniciando na Educação Infantil), considerando que em sua base (relacionada ao estágio do pensamento mais sincrético, o ciclo de identificação dos dados da realidade), residem conteúdos voltados para formação e domínio de habilidades psicofísicas operacionais, que serão superados por incorporação pelos conteúdos conceituais à medida que o ensino se encaminha para segundo, terceiro e quarto ciclos e haja formulação de conhecimento teórico-conceitual pela via abstrativa (LAVOURA e MARTINS, 2017; GALVÃO et al., 2019).

Isso implica reconhecer que no polo “aprendizagem” está contida a história de desenvolvimento do sujeito aprendiz e suas especificidades em cada período, como a atividade-guia, a dinâmica geral de funcionamento cognitivo-afetivo (crises³), os tipos de generalizações alcançadas pelo pensamento (complexos⁴), o grau de integração dos sistemas funcionais.

Se consideramos os anos iniciais do Ensino Fundamental organizado em multissérie, nossos destinatários são crianças que passam pela transição da atividade de brincadeira de papéis para a atividade de estudos. Encontraremos sujeitos que possam ainda apresentar necessidades típicas da brincadeira e alguma dificuldade para engajarem-se em ações e operações características do estudo aprendendo ao mesmo tempo e no mesmo ambiente em que aprendem outros sujeitos, com certo grau de autonomia na atividade de estudos e capacidades abstrativas maiores. Não é de surpreender que esta realidade tão complexa faça com que currículos, livros, apostilas, documentos, planejamentos desta ou daquela série adquiram uma existência mais formal do que prática.

O que de fato determinará a organização do ensino das ciências naturais em salas multisseriadas serão as condições materiais, objetivas às quais estaremos submetidos enquanto docentes; o domínio que temos do objeto do conhecimento (o quanto compreendemos sobre os sistemas conceituais que iremos ensinar); o

³ Vigotski (2001a)

⁴ Vigotski (2001b)

domínio de nosso próprio ofício (quão conscientes estamos da estrutura do trabalho pedagógico e de como operá-la) e o quanto somos capazes de enxergar nossos alunos como sujeitos reais e concretos (em oposição a uma ideia abstrata de como um aluno do 2º ou 3º ano deveria ser).

Enxerguemos para além da série, que é uma organização formal, baseada na idade cronológica, o que, como bem observado por Vigotski, não corresponde, necessariamente, ao desenvolvimento esperado. A partir daí, identificaremos as necessidades afetivo-cognitivas reais de nossos alunos. Qual seu nível de autonomia em operações motoras e psíquicas? De que forma pensam, como estabelecem relações entre ideias, como enxergam o mundo? De que instrumentos (concretos ou ideais) precisam para realizar certas operações, para estabelecer relações mais objetivas no pensamento? É possível que, ao realizarmos essas observações, notemos uma criança de 9 anos pareada com uma de 6, em algum ponto próximo da mesma zona de desenvolvimento iminente.

Estas observações nos ajudarão a agrupar os estudantes entre aqueles que:

1) Conseguem identificar, perceber, classificar e constatar elementos da realidade, mas ainda possuem dificuldades de, por si mesmos, estabelecer relações entre esses elementos.

Estes estudantes, provavelmente, apresentarão uma forma de pensar sincrética e uma atividade caracterizada por operações mais motoras e externas. Os conteúdos mobilizados aqui são mais operacionais do que abstratos. As relações entre um elemento e outro (o fato de as partes isoladas do corpo de uma planta não serem isoladas, mas serem partes de um único organismo, por exemplo) necessitarão ser estabelecidas pelo professor. Os recursos utilizados e as operações terão que apresentar objetos concretos e ter conexão com as sensações. A formulação dos sistemas conceituais, guiada pela unidade mínima de análise, deverá apresentar palavras que representem ideias mais concretas, ao mesmo tempo em que, gradualmente, é introduzido novo vocabulário. E as explicações fornecidas para estas crianças devem chamar a atenção para as relações que existem entre os elementos os quais ela percebe e identifica, mas ainda não os conecta.

2) Conseguem isolar e comparar propriedades dos elementos, perceber diferenças e semelhanças, perceber sistemas e representar o que conhece sob a forma figurativo-perceptiva.

Tais estudantes, já capazes de estabelecer conexões entre os elementos do real e perceber sistemas (podem perceber um organismo como um único sistema biológico, por exemplo, ainda que não compreendam toda sua complexidade), necessitam de ajuda para reconhecer propriedades gerais e regulares nos fenômenos naturais, distinguir atributos essenciais e secundários dos objetos/fenômenos e nomear corretamente os conceitos, avançando, assim, para graus de generalização maiores. Aqui encontra-se o estudante que é perfeitamente capaz de perceber as diferenças e semelhanças entre répteis e mamíferos, mas tem dificuldade de classificá-los por ainda não conseguir saltar, sozinho, para níveis mais abstratos de organização do pensamento. Este estudante ainda confia bastante nos sentidos para entender a natureza.

3) Começam a compreender padrões e regularidades, conseguem estabelecer generalizações abstratas em alguns assuntos, porém ainda vinculadas a aspectos aparentes e imediatos dos objetos, estão no caminho para atingir expressão discursiva.

Ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental alguns estudantes podem atingir o ciclo de ampliação dos dados da realidade, processo que será completado nos anos seguintes, avançando para o ciclo de aprofundamento dos dados do real. Os estudantes que se encontram aqui apresentam menos dificuldade para pensar por ideias e abstrações, tornando-se cada vez menos dependentes das sensações. Ainda necessitam ampliar sua capacidade de estabelecer generalizações e as conexões hierárquicas entre os sistemas conceituais. Provavelmente necessitarão de ajuda externa para organizar o pensamento na exposição de um assunto.

A partir deste agrupamento, independente da série formal e de quantos planejamentos faríamos, já temos pistas de como organizar o trabalho pedagógico. Ao olharmos para o polo da aprendizagem, tentaremos identificar as características e necessidades de nossos alunos reais e concretos. Quanto ao polo do ensino, o domínio dos sistemas conceituais das ciências naturais se expressa na identificação

de sua unidade mínima de análise a partir de sua formulação mais complexa. O domínio da estrutura e dinâmica do trabalho pedagógico nos permitirá organizar ações e operações para o ensino daquele sistema conceitual. Ações e operações confiarão mais ou menos em recursos concretos ou abstratos e a formulação dos sistemas conceituais será mais ou menos complexa e saturada de relações a depender do nível de desenvolvimento do destinatário.

Considerações Finais

O ensino das ciências naturais é imprescindível para a formação da concepção objetiva de natureza, e, como consequência, da concepção objetiva de mundo. A apropriação deste conhecimento contribui para o desenvolvimento do sistema psíquico, em especial do sistema funcional “pensamento”, por ser um elemento promotor do desenvolvimento da capacidade abstrativa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este componente do currículo torna-se importante especialmente porque trata-se de uma etapa do desenvolvimento coincidente com a transição da brincadeira de papéis sociais para a atividade de estudo. O ensino de ciências é um contribuinte importante para a criação de novas necessidades e para o domínio gradual de conteúdos cada vez mais abstratos.

Pensar o ensino de ciências em salas multisseriadas dos primeiros ciclos do Fundamental demanda a criação de estratégias didáticas, especialmente no que tange à relação conteúdo-forma-destinatário, o que nos leva à dinâmica e estrutura do trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica. Os pontos destacados neste texto os quais podem auxiliar na organização do ensino de ciências em salas multisseriadas dizem respeito ao elencado a seguir.

Em primeiro lugar, mais importante que a forma (a organização em séries), é o conteúdo do currículo. A pedagogia histórico-crítica propõe uma organização curricular espiralada, iniciando com conteúdos operacionais, que se tornarão, gradualmente, cada vez mais abstratos. Este movimento presente na concepção de currículo relaciona-se com o reconhecimento dos estágios de desenvolvimento do pensamento dos estudantes em ciclos, os quais nos permitem identificar suas necessidades.

Os conteúdos escolares provêm das ciências, que organizam o pensamento objetivo sobre a natureza em hierarquias de sistemas

conceituais, compostos de múltiplas relações internas e externas e também de um núcleo essencial, a unidade mínima de análise. A seleção do que ensinar, bem como o trabalho de transformação de forma e conteúdo destes conceitos deve ser guiada por esta unidade mínima de análise.

A partir do domínio da dinâmica e da estrutura do trabalho pedagógico, do domínio dos objetos de ensino e do conhecimento das necessidades de seus estudantes, o professor organiza as ações e operações da atividade (que podem ser mais ou menos concretas), bem como altera forma e conteúdo de sistemas conceituais para que estejam mais próximos de seu nível mais baixo de complexidade ou mais enriquecidos de relações.

Referências

DAVIDOV, Vasil. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Editorial Progreso. 1988.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados. 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface (Botucatu). 2017; 21(62):531-41.

LEONTIEV, Alexei N. Actividad, consciencia, personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1978.

MARTINS, Lígia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados. 2013.

MARTINS, Lígia M. Elementos Fundamentais da prática pedagógica. 2014. < http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf>

MENDES, Roselita Maria de Souza; LUCENA, Eliseu Marlônio Pereira de; MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes. Princípios de fisiologia vegetal. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará. 2015

ROSA, Júlia Mazinini. A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo. 2018. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 2001a.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 2001b.

Alfabetização no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem

Klívya de Cássia Silva Nunes¹

Que coisa curiosa: a gente pode ter ideias, inverter histórias, fazer as coisas acontecerem dentro de nossa cabeça antes que aconteçam fora. A gente pode descobrir o segredo da vida, dos planetas, com um grande microscópio ou uma luneta. A gente pode fazer muito bem ou muito mal para os outros e pode até mudar o mundo. Tudo isso, apenas com o pensamento. (SOUZA, 1999, p.4)

APRESENTAÇÃO

Problematização

O presente texto tem como objetivo de apresentar o tema Alfabetização no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: diálogos entre o ensino e aprendizagem aos professores das escolas no campo.

Para uma compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem se faz necessário problematizarmos sobre o acesso à educação básica a partir das pesquisas realizadas e divulgadas pelas instituições competentes para este tipo de levantamento, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2019, a taxa de escolarização de crianças e jovens entre a faixa etária de 6 a 14 anos, que correspondem a matrícula destes alunos no Ensino Fundamental foi de 99,7%, destes 37,8% estão matriculados nas escolas no campo, o que demonstra a quase universalização deste nível no país. (INEP, 2019)

O INEP (2019) aponta que as crianças de 6 a 10 anos que estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, estão na idade certa para este nível, porém, ao passar para os anos finais, o atraso

¹ Doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal de Uberlândia. Campus Tocantinópolis. Minas Gerais, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Marxismo/UFT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar.

começa a se acentuar, ou seja, entre a faixa etária de 11 a 14 anos, já a começa a defasagem escolar. A defasagem escolar é quando a idade não está adequada a cada ano de estudo, gerando a distorção idade-série, por consequência do abandono escolar e/ou por diversas reprovações ao longo do percurso formativo.

Estes dados nos demonstram a quase universalização ao acesso de crianças e jovens no ensino fundamental, mas no ensino médio isso não se aplica, ainda não se conseguiu universalizar o acesso ao ensino médio. Porém, há de se ressaltar que não se pode garantir que este mesmo percentual corresponde a uma qualidade na oferta, conseqüentemente, a garantia de estarem alfabetizadas. Para termos uma noção o que é um sujeito alfabetizado, para uma pesquisa de dados de amostra usadas pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), precisa-se considerar os seguintes aspectos: prática de leitura, escrita e cálculo que o sujeito é capaz de realizar.

A trajetória escolar, muitas vezes tortuosas, para uma grande maioria de crianças e jovens agregam outros problemas como: a exclusão social, aumento da desigualdade escolar e o analfabetismo. De acordo com o IBGE (2019), o analfabetismo no Brasil, em 2019, corresponde 6,6% de pessoas com idade de 15 anos ou mais, ou seja, são 11 milhões de analfabetos, o que significa dizer que são brasileiros que não são capazes de ler e nem tão pouco escrever.

Outro indicador que precisa ser mencionado é o analfabetismo funcional ²que em 2018 no Brasil somava 29% de sujeitos nessa condição e 34% de analfabetismo elementar (KUBOTA, 2019). Vale ressaltar que 737 mil jovens (7,6%), entre a faixa etária de 15 a 17 anos em todo o Brasil, não frequentam a escola, ou não concluem a educação básica; e 44,6% dos jovens que residem na área rural não completaram o ensino médio. (BRASIL, 2019)

Os resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), revelam que em 2016, 54,73% dos estudantes da 1ª Etapa do Ensino Fundamental, acima de 8 anos, permanecem em níveis insuficientes de leitura; 33,95 se encontram em níveis insuficientes da escrita e 54,46, com insuficiência em matemática. Em termos gerais, significa os estudantes não foram capazes de demonstrar proficiência em leitura, escrita e matemática. Por exemplo: os estudantes não souberam

² Para saber sobre o analfabetismo funcional, consulte: PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

localizar informações simples no texto e associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismo à sua representação simbólica. (BRASIL, 2017)

Os dados apresentados nos revelam a triste realidade de crianças e jovens que não conseguem concluir a educação básica na idade certa, e muitos sequer conseguem ser alfabetizados, sendo, por conseguinte, excluídos dos direitos fundamentais para a dignidade humana: o acesso e permanência bem-sucedidos à educação.

Neste sentido, acende o alerta para a responsabilidade do professor, no que tange às práticas pedagógicas de alfabetização, especialmente, para alunos do território rural³, para a realização de um trabalho pedagógico que possibilite desenvolver uma formação crítica, reflexiva e transformadora sobre sua vida e a realidade em sua totalidade. Isso se dá pela formação básica e começa pela alfabetização.

Neste sentido, chamo atenção do leitor para a epígrafe que abre este trabalho, ela é do livro chamado - A Centopeia que Pensava, de Herbert de Souza, o nosso saudoso Betinho, que nos convida a exercitarmos a atividade de pensar. Nós seres humanos, temos a capacidade de pensar e raciocinar, aprender, conquistar e transformar a realidade. Façamos isso com os nossos alunos, libertá-los através do conhecimento.

Esta capacidade de pensar própria do homem para continuamente produzir sua própria existência, faz com que ele transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Agindo sobre a natureza o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano, através do trabalho (SAVIANI, 2008a). Observe que o trabalho é fundamental na formação humana, por meio da relação ativa entre ele, a natureza e o meio social.

Nessa passagem, encontra-se a relação entre trabalho e educação como tributo do ser humano, no qual se afirma o desenvolvimento de toda a sua potencialidade, visto que o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que se conhece com o nome de trabalho [...] (SAVIANI, 2007, p. 154). Dir-se-ia, então, que esse processo de produção da própria existência “[...] é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154). Reside aqui a base argumentativa da importância

³ Entendemos território rural não só como espaço geográfico, mas de luta, de vida, de relações sociais e produtivas.

do ato educativo na formação do ser humano, que passa pela educação escolar, por sua vez pelo trabalho de cada professor alfabetizador.

Destarte, para o desenvolvimento desta proposta deste trabalho, respeitando o seu limite, abordaremos um estudo a partir de uma questão central para nos desafiar sobre o cotidiano da prática do professor alfabetizador que atua territórios rurais, a saber: De que forma podemos contribuir no processo de alfabetização dos alunos que vivem no campo?

Para responder esta pergunta, se faz necessário o estudo sobre as teorias pedagógicas ⁴e para este trabalho, elencamos, a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, como base teórica para analisarmos a educação no campo no contexto da alfabetização, por entendermos que a alfabetização requer um olhar específico, pois se for realizada de forma inadequada, trará consequências negativas para a trajetória escolar do sujeito, como visto nos dados acima descritos.

Deste modo, dividimos o texto em três partes: Unidade 1: Educação no Campo: ponto de partida; Unidade 2: Pedagogia Histórico-Crítica: instrumentalização e Unidade 3: Alfabetização e a Educação no Campo: ponto de chegada.

Educação no campo: ponto de partida

Como ponto de partida para responder à pergunta problematizadora deste módulo, antes de iniciarmos os nossos estudos sobre alfabetização, precisamos compreender os constructos teóricos que envolvem a educação no campo, como espaço de acesso ao conhecimento científico, artístico, histórico e tecnológico, para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Neste sentido, faz necessário conhecermos a organização da escola no campo, mas especificamente, as escolas multisseriadas. As escolas multisseriadas existem principalmente na zona rural, são organizadas em sala única, que junta os alunos dos diferentes anos e níveis sob a regência de um único professor, o que aqui também pode ser denominado unidocência⁵. Cabe o esclarecimento de que, além das

⁴ Para saber sobre a Teoria Pedagógica, consulte: Dermeval, Saviani. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

⁵ A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola

escolas multisseriadas e unidocentes, também se pode encontrar outro tipo de organização destas, em virtude do número de alunos, como, por exemplo, numa mesma escola turmas/classes seriadas, organizadas pelos anos de ensino, e turmas/classes multisseriadas (JACOMELI; CARDOSO, 2011), neste caso, não sendo unidocentes. Além disso, encontra-se, neste tipo de escola, a junção de dois níveis de ensino, exemplo, pré-escola com o ensino fundamental, passando a ser denominada de multietapa e multisseriada.

Nesse sentido, coloca-se a importância da escola multisseriada para os trabalhadores do campo, visto que, por um lado, esta apresenta, no imaginário social, a vinculação ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado. Por outro, representa um direito público e subjetivo de qualquer cidadão de ser atendido nas suas necessidades de formação educacional obrigatória, como está estabelecido nos pressupostos legais das leis educacionais brasileiras. Vale ressaltar que essas escolas são geralmente a única alternativa de os filhos desses trabalhadores terem acesso ao conhecimento científico, o que indica a sua importância e, portanto, precisam ser reinventadas, e não mais ignoradas (ARROYO, 2010).

Diante do exposto, passaremos a descrever, modo geral, duas concepções pedagógicas que influenciam a educação para o território rural. Começaremos pelo ideário Por uma Educação do Campo, que nascem na contraposição da educação rural, marcada pela luta pela terra, melhores condições de vida e acesso à educação, colocando o homem e a mulher do campo no protagonismo das políticas públicas.

Para este ideário pedagógico as escolas devem ser *do e no campo*⁶, conforme o projeto educativo construído por este movimento. Sabe-se que *do* tem o sentido do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas. Neste sentido, a educação é pensada desde o seu lugar e com a participação dos sujeitos do campo. *No*, de que seja ofertada a educação escolar no espaço onde vivem as crianças

ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p. 25).

⁶ Vale esclarecer neste trabalho, quando se referir a *do e no campo*, reporta-se à concepção “Por uma Educação do Campo”, e, quando se referir à educação *no campo*, se está considerando o referencial teórico que foi adotado, a saber, uma educação única para todos, com base na teoria da pedagogia histórico-crítica.

e jovens do campo, vinculada a um projeto político pedagógico voltado para atender suas diferenças históricas e culturais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.27-149). Portanto, é a concepção da *educação do e no campo* que embasa as políticas educacionais para território rural, expressas nos documentos oficiais.

O movimento Por uma Educação do Campo tem como defesa uma escola com base nos interesses, política, cultura e economia da agricultura camponesa (FERNANDES, 1999, p. 51-52), e, ainda, se postula a fixação do homem no campo, ao se defender uma educação específica em prol de quebrar o círculo vicioso de “sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 77). Com essa perspectiva, acredita-se que só uma política específica para o campo que viabilizaria a modernização da agricultura brasileira e melhoraria as condições de vida do homem que vive e trabalha no campo. Este movimento reforça que a escola do campo tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, portanto, está em direção contrária aos valores burgueses, daí a defesa de uma educação específica. Nesse sentido, caminha a construção “de um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade” (FERNANDES, 1999, p. 66).

Tal tendência é confirmada por Fernandes (1999, p. 59), em sua análise *Por uma Educação Básica do Campo*, quando justifica uma política de desenvolvimento e de educação específica para o campo e reafirma a importância de superar a subordinação do campo ao urbano, pelas relações políticas e econômicas. Demonstra que esta subordinação se dá, também, não só pelo modelo de desenvolvimento, que busca cada vez mais subsumir a agricultura familiar à agricultura capitalista, mas também pelo contingente populacional que vive no campo ser menor que o contingente da cidade, o que implica na urbanização crescente.

Na contramão desta perspectiva, tem-se a nossa categoria de estudo, educação no campo. Mas quais os pressupostos teóricos que esta categoria está ancorada? Primeiro, é bom esclarecer que esta categoria, como do movimento Por uma Educação do Campo, ela está em construção.

Entendemos que a educação no campo “deve ocorrer no local em que residem, não havendo a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos

produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade” (BEZERRA NETO, 2010, p.152). O que estamos propondo é uma educação escolar que seja única para todos. Ou seja, como possibilidade de superação da fragmentação que provoca o acesso desigual ao conhecimento, que toma o trabalho como princípio educativo em todos os níveis de ensino e, para tanto, se faz necessária uma organização curricular tendo como referência a forma de organização da sociedade atual, colocando como exigência um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, de forma que possam participar ativamente da vida da sociedade (SAVIANI, 2016b).

Com isso, afirma-se que nessa perspectiva (educação no campo) se trabalharia com o que une todos os trabalhadores, que é pertencer a uma única classe social, a classe desprovida dos meios de produção material e espiritual.

Aqui cabe o argumento da educação única, seja no campo ou no urbano, que aqui se advoga, mas, em outra circunstância histórica e com nova ressignificação, com novo enfoque, com base no pressuposto teórico das propostas contra-hegemônicas, ou melhor, “pedagogias de esquerda”⁷, expressão denominada por Snyders⁸ (1974), citado por Saviani (2013b).

O princípio da escola única tem forte relação com o princípio da unidade do trabalho intelectual e manual, teoria e prática, com estreita relação da escola humanística e a formação de dirigentes, que permita a classe desprovida dos meios de produção uma sólida formação, colocando o aluno, ao mesmo tempo, em contato com a história humana e com a história das coisas, sob o controle do professor (GRAMSCI, 1988). Sendo esta escola mantida pelo Estado. Assim, a proposta de Gramsci (1988, p. 118) reforça: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

⁷ Saviani (2013b, p. 414) diz que parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão “pedagogias de esquerda” [...].

⁸ Para aprofundamento, leia: SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Almedina, 1974.

Como poderíamos pensar a educação no campo na perspectiva da pedagogia histórico crítica?

Pensando a educação no campo, sobre o fundamento do trabalho, aberta a todos e contra o trabalho fragmentado e desqualificado, cabe ao professor compreender a “essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016a, p. 25), a relação campo e cidade, a histórica concentração da terra no Brasil, e aqui se insere a questão da reforma agrária, a migração do trabalhador rural para outras cidades e região do Brasil, a produção dos insumos agroindustriais, o uso do agrotóxico, as questões ambientais, entre outros (SAVIANI, 2016a).

Conforme foi exposto,

este é o quadro em que se desenvolve a prática social do morador do campo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada (SAVIANI, 2016a, p. 35-36).

Desse modo, o professor deve, ao planejar suas aulas e colocá-las em prática, pensar o ponto de partida e o ponto de chegada - ambos os movimentos estão imbricados e não são o mesmo movimento, pois são mediados pela prática pedagógica. No entanto, se o professor não conhece a realidade ou nega esta realidade, ele não consegue realizar as mediações necessárias e adequadas para alcançar os objetivos propostos. Seu trabalho se torna uma prática esvaziada de sentido e/ou de um método, principalmente, se não tiver um método que preconize a identificação dos principais problemas postos pela prática social e que procure detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, é imprescindível o planejamento adequado das aulas, pois o ensino é uma ação intencional que requer a articulação dialética entre os conceitos presentes no cotidiano dos alunos e a formação dos conceitos científicos.

A partir da constatação de uma pedagogia revolucionária que coloca a importância da defesa da escola e do conhecimento científico para a classe trabalhadora, inserida na luta de classe e na compreensão da importância da escola nessa luta como sendo mais uma ferramenta para a transformação social, para uma sociedade sem classe.

Do ponto de vista metodológico e como forma de ajudar este professor a compreender que, para haver uma apropriação do conhecimento por parte dos alunos (enquanto sujeitos históricos) requer-se um trabalho que busque a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado, elenca-se a compreensão de seis pontos essenciais, pautados na perspectiva phc, a saber:

Domínio dos conteúdos: É necessário dominar a língua, a ortografia, a tabuada, as frações, as fórmulas, as tabelas, as leis da física e da química, os conhecimentos mais elaborados, os conteúdos mais desenvolvidos etc. [...].

Domínio da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica: Diferente das demais teorias, ninguém trabalha ou ensina na perspectiva da PHC, nem realiza um trabalho revolucionário se não a entende, se não a conhece, se não domina seus pressupostos, ou seja, se não domina a teoria. É necessário conhecer a teoria para poder trabalhar com ela.

Domínio do Método Materialismo Histórico-Dialético: Partindo do pressuposto de que a PHC se constitui numa pedagogia revolucionária, também é preciso adotar um método que lhe seja adequado, que permita conhecer efetivamente a realidade, suas contradições e antagonismo e se inserir como agente transformador dessa realidade [...].

Conhecimento acerca do funcionamento da sociedade: Esse conhecimento também é indispensável. Não se transforma o que não se conhece. Ademais, caso queiramos promover uma prática educativa que, mais do que lançar “um outro olhar” sobre o mundo ou interpretá-lo de outra maneira, permita intervir efetivamente sobre ele para transformá-lo, é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as condições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem em âmbito local e também mundial; é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social. Caso não se conheça o mundo em que se vive, vai se transformar o quê? Em quê? Para quê? Quando? Como?

Construção de um Projeto de Educação para um outro tipo de sociedade: Não há possibilidade de se atuar de acordo com a PHC se usarmos de espontaneísmo, se não tivermos um projeto claro, intencional consciente, crítico, planejado e sistemático de educação. Se não soubermos o que queremos, se não quisermos nada além de interpretar e descrever os fenômenos, se não tivermos claro aonde queremos chegar, não sairemos de onde estamos, nem haverá possibilidade de construirmos outro projeto de sociedade.

Compromisso com a perspectiva revolucionária: Por fim, o domínio da Teoria, ainda que seja condição *sine qua non*, é insuficiente. É necessário assumir um compromisso com a transformação social profunda, com a

transformação estrutural da sociedade, com a perspectiva revolucionária [...]. (ORSO, 2016, p. 107-110, grifos no original)

Nessa perspectiva, considerando-se educação no campo e **não do campo** em prol da construção de um projeto contra-hegemônico, fundado no materialismo histórico dialético, que se traz como principais categorias a práxis, a mediação e a contradição, que só podem se efetivar mediante a compreensão das relações sociais e de produção vividas pelos trabalhadores do campo em suas atividades reais (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 277), sendo importantes para a prática revolucionária dos professores do meio rural.

Vale destacar e ponderar que não existe uma única forma de realizar o trabalho educativo, e aqui não se quer fechar os olhos para outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas alertar que, para cada realidade, “há necessidade de analisar cada situação concreta, em sua realidade concreta, em sua materialidade concreta” (SANTOS, 2016, p. 130). Com isso, chamamos atenção do leitor para o fato de que ao se adotar ao longo da história da educação no Brasil, teorias pedagógicas hegemônicas, como por exemplo, o construtivismo, “que encaminhada de forma equivocada o processo de alfabetização de nossas crianças e jovens” (SAVIANI, 2015 apud MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 10), vem a contribuir negativamente para o aumento do analfabetismo no país.

Tendo em vista os estudos apresentados, cabe reafirmar a importância dos pressupostos teóricos da PHC, que tem como fundamento filosófico centrado no materialismo histórico dialético e apoiada pela psicologia histórico-cultural, para a compreensão desta teoria pedagógica sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social global, mas partindo do cotidiano dele com suas múltiplas determinações, com vista a superação de um ensino que tem como base a espontaneidade. Ressaltando que o processo de alfabetização se dá no desenvolvimento integrado de todas as disciplinas que compõem o componente curricular dos anos iniciais do ensino fundamental, não é isolado e fragmentado, mas integrado.

Para avançar no diálogo e reflexão sobre a alfabetização dos alunos das escolas no campo, na próxima seção daremos mais um

passo, buscaremos conhecer melhor a Pedagogia Histórico-Crítica, no seu fundamento filosófico e metodológico.

Pedagogia Histórico-Crítica: instrumentalização

Este tópico apresentará os apontamentos filosóficos e teórico-metodológicos da PHC no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas. Para iniciarmos, cabe uma pergunta: *Em que consiste a pedagogia histórico crítica?*

Esta pedagogia, surge como um contraponto do que estava sendo posto no cenário das concepções pedagógicas hegemônicas, “Tradicional (com base ao método expositivo formulada por Herbart, fundado no método científico indutivo de Bacon) e Escola Nova (com base no método experimentalista ao qual se filia Dewey)” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 532). Além disso, a PHC vai se diferenciando do bojo das concepções críticas, entre elas, a pedagogia crítico-reprodutivista⁹.

A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, o materialismo histórico-dialético de inspiração marxista, que se propõe a seguir “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008b, p. 25). Com relação à base psicológica, apresenta forte afinidade com a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (DUARTE, 2011), por isso, que na próxima unidade, estaremos estudando a alfabetização a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica tem como expressão o empenho de compreender a educação com base no desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade e, para isso, ela defende o ensino e aprendizagem com base nos conteúdos dos clássicos da história humana, “nos campos das ciências naturais e sociais, artes e filosofia, [...] este seria o caminho

⁹ Esta pedagogia emergiu na década de 1970. Sua denominação parte dos termos que a compõem. Crítica – por tratar de uma “tendência crítica porque as teorias que a integram postulam possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 2013b, p.393). Reprodutivista – “porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (SAVIANI, 2013b, p. 393).

para a transformação do mundo de alunos e professores, [...]” (DUARTE, 2015, p. 8), pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (DUARTE, 2015, p. 10).

Para melhor detalhamento dessa pedagogia, Saviani (2009) esclarece:

A Pedagogia histórico-crítica foi construída, sem dúvida, tendo por base o conceito de modo de produção, em sua acepção marxiana. Com efeito, ao definir a educação como “o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, essa teoria pedagógica está se reportando explicitamente ao conceito de “modo de produção”, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. (SAVIANI, 2009, p. 111).

Mas o processo do modo de produção não é sempre o mesmo, ele é histórico, portanto, se refere ao modo de vida de determinada sociedade (FERRETTI, 1992), de como ela vai produzindo sua existência. Assim, ela muda conforme o movimento da história e “a forma de manifestação da educação também irão variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção” (SAVIANI, 2009, p. 11).

[...] o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. (SAVIANI, 2009, p. 111)

Dir-se-ia, então, que esse processo do modo de produção “[...] é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Portanto, a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007b, p. 154). Pois, o homem ao produzir continuamente sua própria existência, ele transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. Agindo sobre a natureza o homem vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano, através do trabalho (SAVIANI, 2008a). Portanto, “[...]”

no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Saviani (2007b) considera que é nessa relação trabalho-educação que se encontram os fundamentos histórico-ontológicos. “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, 2007b, p. 154).

A partir dessa análise do fundamento histórico-ontológico, pode-se inferir a importância dessa dimensão para a pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, Lavoura e Martins (2017, p. 534) lembram que “o trabalho educativo pautado na pedagogia histórico-crítica não pode negar a dimensão ontológica que é própria da atividade de ensino”. E, ainda, consideram que

[...] a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica). (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Essa assertiva de Lavoura e Martins se torna extremamente esclarecedora do aspecto metodológico da PHC no que se refere ao trabalho educativo. Sobretudo, quando demonstram como se forma o ato de conhecer a partir da prática social que vai além da aparência, haja vista que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo é “começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 2003, p. 47), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Nota-se que

A perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Feitas essas primeiras aproximações com a PHC, passa-se a discorrer o método de ensino que compõe esta teoria, composto por cinco passos, assim descritos:

1) O primeiro passo, o ponto de partida da pedagogia, seria a prática social, comum entre professor e alunos. Porém, considerando que esses sujeitos estão em posições diferentes, ou seja, níveis diferentes de compreensão da prática social, isto se deve pelo seu conhecimento e experiência histórica e social de cada um.

2) O segundo passo, a problematização. Trata-se de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar.

3) O terceiro passo consiste na instrumentalização, ou seja, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos postos pelos problemas detectados na prática social, os alunos se apropriam deste instrumento pela transmissão direta ou indireta através do professor.

4) O quarto passo do método, chamado de catarse, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos”.

5) O quinto passo e último, após a efetivação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social, os alunos chegam ao ponto final: a prática social, que eleva a ascensão deles ao nível sintético. É a passagem da síntese à síntese, o que Saviani (2013a) chama de uma atividade inicial, supondo uma heterogeneidade (no ponto de partida) para uma homogeneidade possível (no ponto de chegada).

Aqui cabe um alerta de antemão sobre o método exposto acima, ele não pode ser compreendido de forma mecânica e nem converter os cinco passos propostos no método, de forma sequencial (LAVOURA; MARTINS, 2017), que, em primeiro,

1) parte-se da prática social, depois 2) problematiza-se, logo após 3) instrumentaliza-se, depois 4) faz-se a catarse para, em sequência, 5) retomar à prática social. Tampouco é possível estabelecer uma norma de ensino dos conteúdos escolares fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, de modo a se preparar um plano de aula para cada um dos passos do método pedagógico. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 536).

A PHC por ter o materialismo histórico e dialético como base de seu método, o que consiste em compreender e conhecer a realidade, tanto no seu fenômeno quanto na sua essência, sem cair na práxis utilitária cotidiana, posta pelas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender”, “trazendo consequências nefastas para o processo formativo dos indivíduos” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535), deve ser compreendido no seu movimento, por meio da compreensão das complexas e contraditórias relações entre a educação e a sociedade para que se possa avançar no desvelamento da realidade concreta.

A escola tem como função nortadora a socialização dos elementos culturais, produzidos historicamente pela humanidade e repassados para as novas gerações, que se referem ao conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. Isso remete a um trabalho educativo, que, de acordo com Saviani (2008a), deve, de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e, de outro lado, encontrar as formas mais adequadas para que os objetivos do ato de aprender sejam efetivados.

Esse processo de identificação de elementos envolve um esforço de distinguir o que é essencial do acidental, o que é principal do secundário, o que é fundamental e o que é acessório. Assim, para o autor, a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (ciência – conhecimento metódico e sistematizado), pois esta é a função social dela. É a partir dessa questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas por ela, ou seja, transmissão do saber elaborado e não o conhecimento do senso comum (SAVIANI, 2008a), aqui reside a importância de se compreender esta organização curricular para as

escolas multisseriadas e seriadas do território rural como forma de se dá o salto qualitativo para o processo de alfabetização.

As colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e o método pedagógico descrito, tornar-se-iam ainda mais interessantes ao serem vislumbrados na prática pedagógica desenvolvida pelos professores alfabetizadores que atuam nas escolas multisseriadas, colocando a educação a serviço da transformação da sociedade desigual, oportunizando as crianças e jovens filhos de trabalhadores rurais uma escolarização de qualidade, pois são estes que sentem na pele o desdobramento do baixo desempenho acadêmico, quando não conseguem localizar informações simples no texto e associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismo à sua representação simbólica (BRASIL, 2017). Quem não domina a cultura letrada se torna presa fácil para ser cooptado pela classe dominante na sua teia ideológica.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica entende que, para a superação de todas as formas de submissão e exploração, implica na socialização do saber sistematizado, erudito, como umas das condições para que o dominado possa se expressar, posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo. Portanto, o conhecimento erudito, sistematizado, respaldado no pensamento filosófico, se faz necessário no desenvolvimento do trabalho educativo para o meio rural, e a PHC, por entender “a educação como uma atividade mediadora no interior a prática social global¹⁰” (SAVIANI, 2016a, p. 22), vem contribuir, enquanto teoria pedagógica, na articulação da cultura popular e cultura erudita na luta por uma humanidade emancipadora e não alienada, em um campo fértil de compreensão e encaminhamentos da solução de problemas postos pela prática social em qualquer espaço, seja rural ou urbano. Isso evidencia a importância do papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista.

¹⁰ Quando Saviani (2016a, p. 25) se refere à prática social global, ele está “subsumindo neste conceito as práticas econômicas-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo”.

Um olhar sobre a alfabetização no contexto do campo: ponto de chegada

Esta seção é o nosso ponto de chegada, mas também de partida, pois novas colocações se farão necessárias para nosso aprofundamento sobre a alfabetização, que é um tema complexo e pelo limite deste trabalho, não teremos como avançar mais sobre as discussões, apenas faremos alguns apontamentos para que o leitor possa ter uma dimensão sobre a temática aqui trabalhada.

Iniciaremos nossa reflexão sobre o desenvolvimento da escrita, que são funções culturais típicas dos seres humanos, socialmente estruturados para comunicar ideias, memórias e registros aos outros, tarefa complexa e que se realizam por meio da mediação, utilizando signos para se expressar. Vale dizer que “o signo por excelência é a linguagem” (SAVIANI, 2015, p. IX), e a forma de expressar a linguagem oral que expressam o pensamento é a escrita, que são os registros sonoros por meio dos signos visuais (SAVIANI, 2015).

A aquisição da linguagem escrita não se dá de forma espontânea, ela requer processos formas, sistematizados e com intencionalidade para ser assimilada e codificada, processo esse que só é possível na instituição escolar. O que nos remete ao ponto nodal deste trabalho sobre o processo de alfabetização de crianças e jovens que vivem no território rural de forma que consigam avançar para outros níveis de ensino, compreendendo criticamente as questões sociais que os envolve e nela se posicionar, o que requer apropriação dos conceitos científicos, estritamente vinculado à linguagem, para produção e exposição de seu pensamento.

Como percebemos, a tarefa de alfabetizar é destinada à escola, quando inicia a aquisição dos conceitos científicos por parte da criança, mediada pela linguagem, escrita e oral. Trata-se, portanto, de realizar a organização deste ensino dentro de um determinado espaço, conteúdo e forma pautados no conhecimento que possibilite a compreensão das relações sociais, “constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social” (DUARTE, 2015, p. 10).

Na perspectiva materialista histórica e dialética, a atividade de ensino não silencia a realidade concreta, não “separa o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste

próprio mundo (dimensão ontológica), vista as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535), tendo em vista a formação de um ser omnilateral, livre e universal (DUARTE, 2013).

Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal (DUARTE, 2017, p. 121).

O desenvolvimento omnilateral envolve a totalidade da vida humana, que não se limita no âmbito escolar, mas não diminui a importância da educação escolar na formação dos seres humanos, pois é nela que a classe trabalhadora poderá ter acesso a riqueza intelectual produzida pela humanidade (DUARTE, 2017). Com base nesta compreensão, avançaremos um pouco mais sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir do materialismo histórico e dialético para entendermos a contribuição desta teoria para o desenvolvimento cognitivo sobre aquisição da linguagem oral e escrita.

Para Luria (2016, p. 26) “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética”. Esta consideração implica no entendimento sobre as estruturas das operações mentais que o indivíduo realiza para no processo cognitivo superior, assim pode-se dizer que:

Desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começa a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são Inter psíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados das

próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em processo Inter psíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2016, p. 27)

O princípio vigotskiano que Luria se remete, nos dá um aporte teórico para o entendimento de como caminhar no processo de alfabetização das crianças e jovens do campo, percebendo a articulação entre os processos externos e internos para a internalização dos signos culturais, via mediação cultural do processo do conhecimento, processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro.

Melhor dizendo, esta passagem se refere de como as crianças constrói o pensamento e o amadurecimento das funções psicológicas superiores, mediadas pelo adulto, que não é de forma mecânica e nem espontânea, é um ato complexo, realizado pela criança quando o desenvolvimento mental já houver atingido seu nível elevado (VIGOTSKI, 2001). Isto remete a dizer: “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2016, p.113), o que chamamos de zona de desenvolvimento potencial. Adentrando nesta análise para se pensar na atividade concreta da escola, a tarefa do ato de ensinar reside do professor se orientar baseado no desenvolvimento já produzido, superado pela criança, e encaminhar esforços em direção ao desenvolvimento que lhe falta.

Ao lado destas pontuações, não podemos perder de vista que o desenvolvimento da psique está também relacionado no sistema das relações sociais que a criança está inserida, assim:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas o seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2016, p.63).

Deste modo, deve-se começar a atividade a partir da condições concretas de vidas que as crianças e jovens do território rural vivem, portanto, o trabalho pedagógico que precisa ser organizado a partir

dos fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos, da sua prática social inicial, que é o seu meio, a vida, produção e relações sociais do campo, para depois, em outro momento, avançar para prática social global, de forma a ir encontrando respostas e intervindo no momento certo aos problemas apresentados na condução do desenvolvimento da linguagem escrita.

Para Vigotski (2001) os traços do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita são distintos, assim ele diz:

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita, A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material (VIGOTSKI, 2001, p. 312 - 313).

Perceba que o estágio que a criança se encontra é o da linguagem falada, até este momento, onde emite os traços mais substancial da fala – o som, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração, agora ela deve passar para um outro estágio, o de abstrair o aspecto sensorial da fala, para a abstração das representações da palavra. “Neste sentido, que a linguagem escrita se difere da fala, da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). A linguagem escrita segue uma etapa diferente da linguagem falada, e a correspondência destes níveis de desenvolvimento, são diferentes (VIGOTSKI, 2001).

Estas diferenças consistem de que a linguagem pensada e não pronunciada se constitui uma das maiores dificuldades que a criança se defronta na apreensão da escrita, justamente por ser muito mais abstrata para ela. Quando a criança se depara com o papel em branco e tem que escrever sozinha, pois não há interlocutores, destinatário presente, é quase um monólogo e, que requer dela uma dupla abstração, no aspecto sonoro da linguagem e o interlocutor, a linguagem escrita para esta criança se torna a álgebra da escrita, pois introduz no plano mais elevado da linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001) assim explica:

É natural que a linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem, deve ser igualmente mais difícil que a linguagem falada; a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da escrita. Entretanto, da mesma forma que a apreensão da álgebra não repete o estudo da aritmética mas representa um plano novo e superior de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reconstrói e projeta para o nível superior o pensamento aritmético anteriormente constituído, de igual maneira a álgebra da escrita ou linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reconstruindo, assim, o sistema psicológico da linguagem falada anteriormente constituído. (VIGOTSKI, 2001. p. 314)

Portanto, a ação mental no processo de aquisição da escrita, requer dos professores a compreensão da periodização do desenvolvimento humano na fase escolar, para que ele possa ajudar os alunos a passarem de uma etapa para outra de forma tranquila, não aumentando as dificuldades da criança, pois para esta, a aquisição da linguagem escrita é como se fosse uma álgebra da matemática, só para ter uma ideia do grau de dificuldade que as crianças têm neste processo. Mas, se o professor tem o domínio do processo do desenvolvimento mental e o processo do domínio da escrita, que passa por conhecer as etapas de desenvolvimento da criança, ele terá clareza em suas escolhas para traçar os objetivos no trabalho com a alfabetização, tendo melhor condições de responder problemas práticos no processo de formação do aluno, como por exemplo: quais as intervenções necessárias que eu (professor) devo fazer para que o aluno avance de uma etapa de desenvolvimento da linguagem para

outra, considerando a dinâmica de diversas possibilidades de apropriação da cultura?

Com isso, chama-se atenção, ainda, para outro fato,

embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites da idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram [...] com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV 2016, p. 65-66)

Isso quer dizer que cada estágio que a criança for passando ao longo de seu desenvolvimento, vai corresponder a uma necessidade própria, portanto, as atividades propostas pelo professor devem acompanhar estes estágios, percebendo como a criança vai estabelecendo as conexões com a realidade concreta, para que possa fazer as mediações necessárias e com qualidade, preparando-os para novos estágios.

Com base nestes apontamentos iniciais, devido ao limite do próprio propósito deste trabalho, sugerimos ao leitor que consulte o livro *As perspectivas construtivistas e histórico-críticas*, das professoras Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia, para um maior aprofundamento não só sobre a alfabetização, estágios do desenvolvimento da escrita, mas também, para ter acesso aos diversos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças de acordo com cada etapa de desenvolvimento. A referência completa está no material complementar.

Para finalizar, propomos algumas ações para o processo de alfabetização, a partir dos 5 (cinco) passos do método da pedagogia histórico-crítica, já tratados acima, mas sempre bom reforçar, por isso, volte ao texto e reveja como está posto a articulação entre eles. Lembrando de que o trabalho didático na phc não é um processo linear, não existe a organização do trabalho didático de cada um dos passos, melhor dizendo, não há uma sequência de atividades que devem ser desenvolvidas no planejamento de ensino para prática social, outra para a problematização, outra para instrumentalização,

outra para catarse e outra para prática social final. “A proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica parte da prática social e retorna a ela de forma enriquecida; vai da síntese à síntese pela mediação da análise. A relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, exige tratamento dinâmico e Inter vinculado, que possibilite saltos qualitativos do desenvolvimento (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 4).

Deve-se também considerar que, as tarefas propostas em sala de aula, devem promover o salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento da criança, o ambiente deve ser rico em estímulos, que provoque situações desafiadoras e criativas para estimular os motivos internos das crianças para a realização das atividades propostas, como forma de elevar a capacidade de pensamento das crianças.

Para tanto, é essencial, para o trabalho com a linguagem oral e escrita, considerar:

1) A alfabetização é o lugar do encantamento, da descoberta, do prazer pelo conhecimento;

2) Trabalhar a alfabetização a partir do que é vivenciado pelas crianças, sua prática social inicial, o seu cotidiano, a partir daí o professor deve ir incorporando situações concretas com o conhecimento científico, ou seja, [...] no processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata (VIGOTSKI, 2001, p. 268).

3) A criança precisa experimentar, pensar, trabalhar individualmente e coletivamente, ser inserida em diversos ambientes e práticas sociais, para isso, podemos organizar as atividades de forma estruturadas (proposta pelo professor) e semiestruturadas (proposta pelos alunos), tais como: roda de conversa, assembleias de classe, autoavaliação, trazer situações problemas que são vividos por elas no seu cotidiano.

4) Propor como atividade para desenvolver a linguagem oral e escrita: música, poemas, parlendas, com objetivo de enriquecer o universo de conhecimento da criança, mesclando com o lúdico, para o tornar o processo prazeroso. Para tanto, deve-se desenvolver “ações educativas que aumente o vocabulário (conhecer o léxico do idioma) – leitura planejadas ricos de signos e significados; aprimoramento da dicção (aspectos fonéticos da língua) [...], que coloquem a criança a

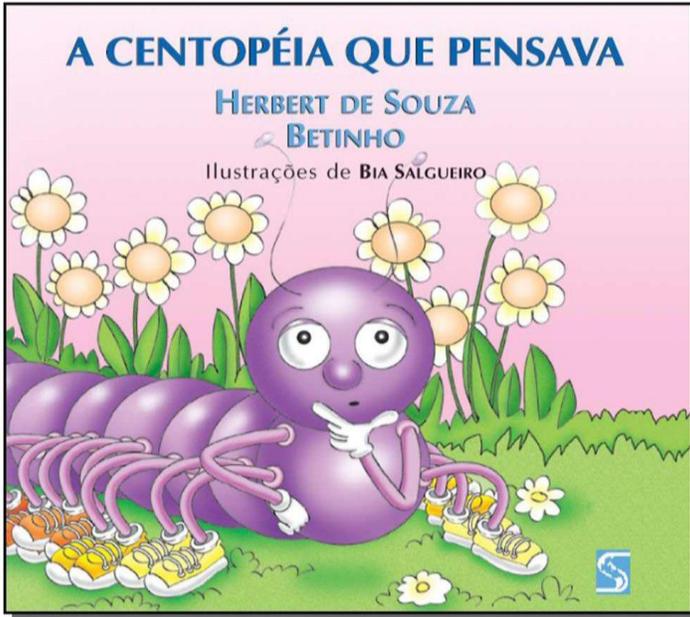
exercitar suas capacidades de articulação verbal; reconhecimento das normas gramaticais da língua, que regulam a fala e a escrita [...]” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 7).

5) Propor “brincadeiras que exijam compreensão de comandos (regras) e possibilitem a reflexão sobre a organização da fala (tanto nas orações como no texto em seu conjunto – começo, meio e fim)” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 7).

6) Advertência: toda atividade que for trabalhar com os alunos no campo, que se faça com temática a partir da realidade do território rural, não pode ser meramente ilustrativa, como um pré-texto, mais sim com **texto no contexto**.

7) Se faz necessário que o professor faça a avaliação diagnóstica para verificar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam avançar no processo de avaliação, procurando identificar a fase de desenvolvimento que a criança se encontra na escrita para realizar as intervenções para que ela possa dá o salto para outra fase (Sobre este assunto veja no material complementar o texto - Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica).

Sugestão de atividade: Texto da centopeia



A CENTOPÉIA QUE PENSAVA

Um belo dia Dona Centopéia descobriu que, muito mais importante que suas cem patinhas, ela tinha uma cabeça e que podia pensar. Entusiasmada, disse para si mesma: “(...) que coisa curiosa: a gente pode ter idéias, inventar histórias, fazer coisas acontecerem dentro de nossa cabeça antes que aconteçam fora. A gente pode descobrir o segredo da vida, dos planetas, com um grande microscópio ou uma luneta. A gente pode fazer muito bem ou muito mal para os outros e pode até mudar o mundo. Tudo isso, apenas com o pensamento”.

Pronto, estava dado o primeiro passo para várias outras descobertas. Junto com seus amigos, Dona Centopéia procurará respostas para grandes e pequenas questões que envolvem esse grande mistério que é a vida.



O livro acima da centopeia que pensava nos proporciona diversos caminhos para desenvolver atividade de alfabetização com as crianças de diferente idades e anos, como é o caso das escolas multisseriadas. O que vai mudar é a intencionalidade e o grau de profundidade de cada atividade proposta, conforme a fase que a criança se encontra.

Por exemplo, como sugestão de atividade que pode ser desenvolvida com as crianças de 4 a 5 anos, que se encontra na fase de noção gráfica, onde envolve um reflexo de ritmo da frase pronunciada no ritmo do signo gráfico, ou seja, apresenta um nível de signos com sentido expressando um conteúdo (LURIA, 2006), mas ainda não compreende a função marcada e sua grafia (rabisco) é uma imitação da escrita de um adulto, podemos trabalhar com o texto da centopeia da seguinte forma:

- Faça uma roda de conversa com as crianças, conte a história da centopeia que pensava, faça o encantamento. Convide elas a adentrarem na história.

- Explore os conhecimentos que as crianças possuem a respeito do conteúdo tratado no texto. Faça com que o texto tenha sentido para a criança.

- Estimule a criança a recontar a história ou o trecho que mais gostaram.

- Faça uma intermediação entre o contexto da história e o contexto vividos por elas – semelhanças e diferenças.

- Formule perguntas provocativas para elas pensarem sobre o texto.

- Seja o escriba de seu aluno – você pode reescrever a história com eles a partir do que eles vivem no seu cotidiano, fazendo um paralelo com a história da centopeia – faça isso usando a lousa. para que eles possam ir observando a escrita.

- Peça para que as crianças desenhem no papel um personagem que ela mais gostou.

- Não esqueça de propor atividade de grupo ou dupla, com diferentes idades, pois uma ajudará o outro no processo de desenvolvimento cognitivo, provocando significativas trocas e interlocução de ideias – uma boa proposta de atividade é a escrita coletiva.

Depois desta parte preliminar você avança um pouco mais na proposta da atividade. Solicite que eles escrevam do jeito deles, alguns substantivos concretos, inicialmente, como: centopeia, coruja, estrela,

girafa, entre outras. Após a escrita, solicite que ela leia a palavra que escreveu e mostre com o dedo o que está lendo. Faça o registro da escrita da criança para que você possa ir acompanhando o desenvolvimento dela e fazendo as intervenções necessárias para que ela vá avançando. Depois de trabalhar com os substantivos concretos, você pode ir desafiando as crianças cada vez mais, aumentando a complexidade, inserido no processo da escrita os substantivos abstratos, verbos, etc.

Claro que estes passos da criança no processo da aquisição da escrita, ela ainda se encontra com uma representação da escrita “pictográfica” (Luria, 2006) , mas a cada proposta de trabalho, ela conseguirá avançar, expressando-se cada vez mais, ela vai superando e substituindo o desenho como técnica de escrita para a escrita simbólica (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Precisa-se também apresentar o alfabeto, na sua relação grafema e fonema, para que a criança possa se lançar ao desafio de escrever as palavras que pronuncia (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017), ampliando cada vez mais o repertório da criança no processo da escrita (relação interpsíquica), assegurando a internalização deste processo (relação intrapsíquica) (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Não se pode deixar de falar que o processo do desenvolvimento da escrita está, também, interligado aos outros componentes curriculares, como: matemática, ciências, história, arte, geografia, educação física, trabalhados de forma interdisciplinar. Na história da centopeia que pensava, você professor, por exemplo, pode trabalhar com os seus alunos, as formas geométricas, quantidade, grandeza, sequência lógica e ordenação, o meio ambiente, o estudo sobre o universo, entre outros.

Observe, como ponto de partida para se pensar na organização da atividade de alfabetização para as salas multisseriadas, é abolir a seriação na hora de realizar o planejamento e na sua execução. A sugestão da atividade acima proposta, como forma ilustrativa, serve para todas as faixas etárias e para todos os anos, o que vai mudar é a complexidade da atividade proposta, a intencionalidade, o que dependerá muito da forma como você irá desenvolver o trabalho individual e coletivo.

Uma dica, o trabalho com as classes multisseriadas não pode ser via seriação (dividida em anos escolares), como já mencionado, um plano de

aula para cada ano, pois o professor teria que ter 5 (cinco) planos para serem desenvolvidos na sala de aula, como via de regra fazem os professores na hora do planejamento anual e diário. É obvio que essa estratégia didática é ineficiente, pois eles não dão conta de atender aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos, individualmente e nem por ano, pois geralmente acabam por priorizar as crianças menores, que ainda estão no processo de alfabetização, em detrimento dos outros maiores sem o devido acompanhamento e intervenção para a construção do conhecimento. Portanto, é um único planejamento para a turma, o que diferenciaria são as intervenções que a professora fará para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem. Para isso, faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares. Daí a importância de se conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos para que se possam organizar os grupos heterogêneos de estudo na sala de aula para que todos possam aprender, sob a orientação do professor.

“É com base nessa organização que o professor elegerá este ou aquele conteúdo necessário ao processo de alfabetização, dando a ele o verdadeiro sentido clássico sobre o qual se refere Saviani (2013a). É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p.8). Lembrando que o processo de alfabetização é ao longo do ensino fundamental da primeira fase.

Nessas breves colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e o seu método pedagógico, reitera-se a possibilidade dessa pedagogia ser trabalhada na educação no campo, pois a prática social como ponto de partida e também de chegada e a orientação pedagógica na atividade educativa da PHC estão condizentes com o desenvolvimento e o trato didático para o meio rural.

Dessa forma, Saviani (2016, p. 25) assevera sobre “as condições que o homem do campo vive hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo”. Aqui reside o trabalho do professor no que concerne à compreensão dos eixos integradores para articular o currículo com a vida do homem do campo, para partir dos problemas postos na prática social. Para tanto, o professor precisa conhecer a realidade em que está inserido, em sua totalidade, dominar

a teoria da PHC e os conteúdos que se propõe trabalhar, para que ele possa realizar uma práxis transformadora.

Considerações finais

Ao longo das reflexões aqui promovidas, ressaltamos a importância do conhecimento científico no processo de alfabetização das crianças e jovens das escolas multisseriadas no campo. Isso implica em dar acesso à classe trabalhadora para interpretar a realidade social e política, o que consiste na própria luta do homem do campo, vislumbrando uma nova sociedade.

Para tanto, faz-se necessário o aumento do nível cultural dos trabalhadores, para que possam desnudar as questões que estão postas na atual realidade política, econômica, social e cultural que envolve a sociedade em sua totalidade. Daí, a importância do conhecimento científico que possibilite conhecer as causas que geram as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Neste sentido, procuramos ao longo do texto responder à pergunta norteadora das reflexões aqui tratadas. Para tanto, apresentamos dados sobre o analfabetismo no Brasil como ponto de partida – a problematização, demonstrando um contingente significativo de analfabetos e analfabetos funcionais que estão à margem de acesso das políticas públicas, como educação de qualidade e saúde, tendo como uma das consequências, a desigualdade cultural.

Tomando este ponto de partida, procurou-se demonstrar, de forma geral, por onde passa as discussões sobre a educação no campo e sua relação com a pedagogia histórico crítica, como uma forma de entender os condicionantes objetivos que influencia a formação dos sujeitos que vivem e moram no campo.

Como uma forma de poder superar qualitativamente o analfabetismo, que passa pelo processo educativo, portanto, pelo ensino, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica, com intuito de instrumentalizar a nossa reflexão sobre o processo de alfabetização, apresentando ao leitor que a relação pedagógica tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Deste modo, afirmamos que o conhecimento científico, artístico e filosófico, bem como, a educação com base no desenvolvimento histórico da humanidade, a partir das condições materiais da humanidade, é central na proposição da phc, o

que vem a reforçar a importância da educação escolar como promotora da socialização do saber sistematizado.

Por fim, o presente o trabalho reforça que o pensar sobre a alfabetização é muito mais complexo do que se imagina, requer aprofundamento teórico-metodológico, para que se possa instrumentalizar professores e professoras no trabalho com as crianças e jovens de forma que saiam da condição de analfabetos e passem para a condição de alfabetizados.

Pondera-se que não existe uma única forma de pensar na proposta de alfabetização para as escolas multisseriadas, como para escolas como um todo. Aqui não se fecham os olhos para outras propostas pedagógicas, com base em outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas sim alertar que, para cada realidade, há necessidade de analisar cada situação concreta. Procuramos, em linhas gerais, contribuir com as discussões no campo teórico-metodológico, no diálogo entre o ensino e a aprendizagem para a alfabetização, pautada em uma teoria que possibilite o desenvolvimento do educando, de forma a se posicionar criticamente diante da realidade que se apresenta.

Material complementar

Neste espaço, você encontrará sugestões de material complementar ao conteúdo desenvolvido neste texto. Aproveite para aprofundar seu conhecimento sobre a educação no campo e a alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica.

Livros

BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf/view>

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o

desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf

Textos

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? Revista HISTEDBR On-Line, 10(38), 150-168. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639696>

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v.22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. UNIOESTE, Campus FOZ DO IGUAÇU, v. 10 - n° 2 - p. 11-28 2° sem. 2008, Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>

_____. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf

_____. Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>. Acesso em: 27 fev. 2018.

Vídeos

Para compreender melhor sobre a pedagogia histórico-crítica e a educação infantil, assista o vídeo - FE191B Aula 10 - Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica ao Ensino Infantil, 15/10/2015. Expositoras: Profa. Dra. Alessandra Arce Profa. Dra. Lucinéia Lazaretti Professor Responsável Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLO1vGtThzk&t=39775>

Assista o vídeo - FE191B Aula 09 - Didática: Problemas Teóricos, Metodológicos e Práticos - Aula 09 - Didática: Problemas Teóricos, Metodológicos e Práticos 01/10/2015 Expositoras Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsigliá Profa. Dra. Lígia Márcia Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H6-LvSR4Wro&t=1642s>

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Prefácio. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarej (Org.). *Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edba_sicapopular.pdf. Acessado em: 10.08.2020.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

_____. Política Nacional de Alfabetização. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file>. Acessado em: 04.08.2020.

_____. INEP/MEC. Panorama da Educação do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_docampo/panorama.pdf Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acessado em: 04.08.2020.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? Revista HISTEDBR (On-line), Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acesso em: 03 fev. 2017.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, BA, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. II Parte - Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; _____. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

FERRETTI, Celso. Conceito de trabalho. In: _____. Uma nova proposta de orientação profissional. São Paulo: Cortez, 1992. p. 83-107.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

JACOMELI, Mara Regina Martins; CARDOSO, Maria Angélica. O Programa Escola Ativa e a gestão democrática: análises e possibilidades. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

KUBOTA, Luis Claudio. O peso do passado no futuro do trabalho: a transmissão intergeracional de letramento. Nota Técnica, n 54, novembro de 2019. Diset - Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35190. Acessado em: 04.08.2020.

KUENZER, Acacia Zeneida; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: NOVOS DESAFIOS. In: BASSA, Jaqueline

Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Dossiê. Interface (Botucatu)*. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 13 fev. 2018.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 14a. ed. São Paulo: Ícone, 2016

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: L. S. Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 14a. ed. São Paulo: Ícone, 2016

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

MARSIGLIA, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Prática Pedagógica Alfabetizadora à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v.22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

ORSO, Paulinho José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico crítica. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Câmpus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, 2º sem. de 2008b.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

_____. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013a.

_____. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). Pedagogia histórico-crítica e educação no

campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016a.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. Revista de Educação [on-line]. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, 2016b. ISSN 2359-3296. Disponível em: http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revista_movimento/article/view/296. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 14a. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf

Esta coletânea é parte do material didático utilizado para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo - Escola da Terra - uma ação de formação continuada voltada para professores das escolas multisseriadas rurais oferecida pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos em parceria com a SEMESP/Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais/Ministério da Educação em colaboração com estados e municípios.



ISBN 978-65-5869-367-3



9 786558 693673 >