

**RE
CS**

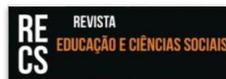
**REVISTA
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

DOSSIÊ

**Educação no Campo
e a Pedagogia
Histórico-Crítica:
possíveis
aproximações**

Org:

**Luís Geraldo Leão Guimarães
Luiz Ricardo P. de Almeida Braga
Priscila Teixeira da Silva**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

ADRIANA MARMORI LIMA
Reitora

DAYSE LAGO DE MIRANDA
Vice-reitora

TÂNIA HETKOWSKI
Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

EDUARDO JOSÉ FERNANDES NUNES
Editor-Chefe

Katiuscia da Silva Santos
Editor Assistente

Equipe Editorial

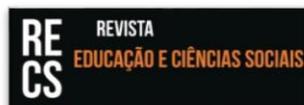
Profa. Aline de Freitas Santos - UEFS
Prof. Paulo César Marques de Andrade Santos - UFPE
Profa. Flavia Fonseca Pereira dos Santos – UNICID
Profa. Elizabeth Mota Nazareth de Almeida - UEFS
Profa. Lílian Almeida dos Santos –UNEB
Prof. Luís Geraldo Leão Guimarães - UNEB
Profa. Madryracy Ferreira Coutinho Medeiros Ovídio – UNEB
Profa. Nadja da Cruz Silva –UNEB
Prof. Paulo José Pereira dos Santos – UNEB
Profa. Priscila Teixeira da Silva – UNEB
Profa. Selma dos Santos – UEFS
Profa. Simone Teles da Silva Santos - UNEB

CONSELHO CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ana Claudia Ferreira Godinho - UFRGS	Profa. Ma. Kátia Maria de Aguiar Barbosa - UNEB
Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim – UNEB	Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis - IFBA
Prof. Dr. Clécio Azevedo da Silva- UFSC	Prof. Dra. Lucia Maria Aquino de Queiroz - UFRB
Profa. Dra. Cleide Magali dos Santos – UNEB	Profa. Dra. Maria Alba Guedes M. Mello - UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino Souza – UNEB	Profa. Dra. Maria José Oliveira Duboc UEFS
Profa. Dra. Francisca de Paula S. da Silva – UNEB	Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto – IFBA
Prof. Dr. Gianni Boscolo – UNEB	Prof. M. Otto Vinicius Agra Figueiredo – UEFS
Prof. Dr. Igor Rodrigues de Sant'Anna	Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro - UNEB
Profa. Dra. Irlana Jane Menas da Silva - UEFS	Prof. Dr. Timothy Denis Ireland - UFPB
Prof. Dr. Ivan de Matos e Silva Junior - IFBA	Prof. Dr. Valdélío Santos Silva – UN
Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues – UFPI	

CONSELHO CIENTÍFICO – INTERNACIONAL

Profa. Dra. Giovanna Del Gobbo - Università Degli Studi di Firenze/Itália
Profa. Dra. Maria Rita Mancaniello -
Università Degli Studi di Firenze/Itália
Prof. Dr. Paolo Orefice - Università degli Studi di Firenze/Itália
Prof. Dr. Ricardo Antonio Castaño Gaviria - Universidad de Antioquia/Colômbia
Prof. Dra. María Alejandra Silva - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- 1º andar, Sala do
Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal
(OBEJA)

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula 41150-000 - Salvador - Bahia

- Brasil Fone/fax: + 55 71 3117-5307 www.uneb.br /
revistaeducacaocienciasociais@gmail.com

Capa

Priscila Teixeira da Silva

Editoração do Número 08

Katiuscia da Silva Santos

Priscila Teixeira da Silva

Coordenadores do Número 08

Luís Geraldo Leão Guimarães

Luiz Ricardo P. de Almeida Braga

Priscila Teixeira da Silva

Salvador -BA, v.5, n.8, jan – jun. de 2022

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES.....	4
EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES	10
EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DE PANDEMIA	28
REFERENCIAL CURRICULAR - EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	52
A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	76
AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO REFERENCIAL CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA.....	99
O PLANO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO FORMATIVO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA.....	128
OS DESAFIOS DA SOCIEDADE INCLUSIVA ACERCA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	<u>151</u>

**EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES****FIELD EDUCATION AND HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY: POSSIBLE
APPROACHES****EDUCACIÓN DE CAMPO Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: POSIBLES
APROXIMACIONES**

Luís Geraldo Leão Guimarães¹
Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga²
Priscila Teixeira da Silva³

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(SAVIANI, 2008, p.13)

O presente dossiê, traz nesta edição a Educação no campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: possíveis aproximações. Apresenta um conjunto de textos que dialogam com o movimento constante das políticas educacionais do campo, a problematização de aspectos curriculares e conceituais, projetos pedagógicos em disputas e a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria educacional contra hegemônica.

A proposição do Dossiê vem das pesquisas e reflexões ocorridas no projeto de extensão - As aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo - do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVII e do

¹ Doutor e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, possui graduação em Pedagogia, e especialização em Ensino Fundamental e Médio pela mesma universidade. Atualmente é Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia.

² Pedagogo com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (UNEB). Mestre em Educação (UnB). Integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). E-mail: braga.uneb@gmail.com

³ Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Mestra em Educação do Campo (UFRB), Pedagoga (UNEB). Docente substituta da Universidade do Estado da Bahia priscilats@hotmail.com

Departamento de Educação Campus XII , da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Bom Jesus da Lapa e Guanambi, projeto vinculado ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) na linha Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais.

A educação no/do campo avançou no cenário brasileiro nas discussões teóricas e nas experiências educativas desenvolvidas por movimentos sociais e instituições de educação básica e superior. Hoje reconhecida como modalidade educacional, presente nas legislações a nível federal e em grande número de estados e municípios, começa-se a se articular no interior das intuições escolares projetos institucionais vinculados a tais orientações legais e concepções teóricas. Contudo a ampliação do debate realizado por diferentes grupos sociais, a própria institucionalização da Educação no/do Campo, e interpretações equivocadas dos seus princípios podem levar ao distanciamento de preceitos fundamentais preconizados pelo movimento de base, principalmente no que se refere a suas influências teóricas, pedagógicas e sua articulação a construção de um projeto popular de sociedade.

A proposição do dossiê “Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: possíveis aproximações” objetiva reafirmar as importantes contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nesse processo de retomada dos princípios balizadores da educação no/do campo.

A PHC, metodologicamente, tem como base a prática social em que educadores e educandos estão inseridos, reconhecendo a educação e os sujeitos envolvidos como peças fundantes nos processos históricos de transformação social. Inspirada no materialismo histórico dialético, a PHC se apresenta como uma “pedagogia contra-hegemônica” tendo muito a contribuir com a Educação do Campo para a superação da sociedade capitalista e na construção de uma sociedade igualitária, democrática e sem classes sociais. Elege o desenvolvimento do trabalho educativo articulado e sistematizado intencionalmente para

a superação da marginalidade escolar com vistas à superação dicotômica de uma educação excludente e segregadora.

O rigor acadêmico, posicionamento político, educação emancipadora foram e são as marcas que agregam o conjunto de intelectuais/pesquisadores que assumiram o desafio de articular o pensamento pedagógico e científico com os eixos propostos para essa edição: Eixo 1 - *Currículo (referencial curricular), prática docente e políticas educacionais*: que aborda as aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação no/do campo: relatos de experiência e reflexões teóricas que contemplem análises de conjuntura e as relações entre as áreas; e o eixo 2 - *Epistemologia do pensamento marxista e as interfaces entre a educação no/do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica*: contendo debates e desenvolvimentos teóricos e conceituais que estejam no interior das teorias críticas; alcances do método e o papel do Materialismo Histórico para compreensão da realidade da educação do/no campo.

Partimos da visão crítica de Celi Nelza Zulke Taffarel, Selidalva Gonçalves de Queiroz e Joelma de Oliveira Albuquerque no artigo “Educação do Campo e Pedagogia Histórico-crítica: realidade e possibilidades” em que propõem discutir as aproximações realizadas no Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo da FAGED/UFBA, à uma teoria pedagógica marxista, adensada a partir dos estudos sobre a teoria do desenvolvimento Histórico Cultural, desse modo os dados educacionais demonstraram que as políticas neoliberais extremas e os estados excepcionais impulsionam uma investida da educação pública que exige resistência ativa, o que implica reflexão crítica, ação coletiva, capacidade de superação de reivindicações contraditórias, assumidas como classe, tarefa, estratégias e táticas de superação do capitalismo e sua lógica destrutiva.

Prosseguimos, então, com as análises sobre “Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto de pandemia” em que Ana Carla Reis Chaves, Cleuma Pereira Oliveira Leite e Priscila Teixeira da Silva evidenciam sobre os desafios da

implantação da Pedagogia Histórica-Crítica como pensamento pedagógico para nortear a proposta curricular na cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia, especialmente nas escolas rurais, durante a pandemia da COVID-19. Traz apontamentos dessa pedagogia, suas origens e princípios, e vê a educação no campo como um direito, ainda mais no contexto pandêmico. Evidenciam em suas análises que a rede municipal de ensino, por meio da Secretaria de Educação, filtra as diretrizes recomendadas nos níveis estadual e federal e desenvolvem estratégias em diálogo com a realidade dos alunos. Demonstram, ainda, que no contexto de desigualdade social, principalmente no meio rural, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica é desafiadora.

Nessa mesma linha de reflexão, o artigo “Referencial Curricular - Educação no Campo e as aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica” de Cláudia Batista da Silva e Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga, trata das aproximações da Educação no Campo com a Pedagogia Histórico-Crítica, apresentam os fundamentos históricos a partir dos pressupostos da teoria marxista. Com o objetivo estabelecer uma relação teórica conceitual para a compreensão de diretrizes curriculares emancipadoras, toma como objeto o Referencial Curricular da cidade de Bom Jesus da Lapa – BA que opta pela teoria crítica. Reforçam a defesa de que é possível estabelecer uma relação tanto conceitual teórica como prática no desenvolvimento de currículos voltados para as escolas do campo e defendem o fortalecimento da emancipação humana, transformação social e de abordagens que se apoiem no contexto histórico para o desenvolvimento social e humano.

E para evidenciar a necessidade de articulações, o texto “A importância da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo”, Ana Cristina Hammel e Maria Eloá Gehlen tratam da importância da pedagogia histórico-crítica na educação, campo - Ciências Sociais e Humanas, voltados para as experiências formativas e teóricas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Laranjeiras do Sul, no Paraná. Visam compreender a aplicação desta pedagogia na educação do campo a partir da realidade da universidade enquanto espaço de escolhas teóricas e posicionamentos críticos. Tecem a metodologia por meio do estudo de caso com referências que dialogam nas abordagens

consistentes, em seguida apontam algumas contribuições da pedagogia na efetivação na educação do campo.

Da mesma forma é preciso demarcar contextos mais gerais que influenciam as políticas educacionais e como isso se articula a Educação do Campo e a Pedagogia histórico-crítica, neste sentido a pesquisa intitulada “As Políticas Neoliberais e suas Implicações no Referencial Curricular das Escolas do Campo no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia” das autoras Tihara Rodrigues Pereira, Tatyane Gomes Marques, traz uma análise das implicações das políticas neoliberais no currículo das escolas do campo no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia, a fim de compreender as suas eventuais aproximações e/ou distanciamentos. Destacam como resultados como a Base Nacional Comum Curricular não as especificidades dos/as estudantes do campo e os reflexões disso no currículo do município pesquisado.

No artigo “O Plano de Formação: possibilidades e desafios no processo formativo da Escola Família Agrícola” (EFA), Ricardo Alves e Célia Piatti discutem o plano de formação da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), localizada no município de Rio Brilhante em Mato Grosso do Sul, a partir da perspectiva da teoria histórico crítica. Eles trazem um histórico das origens da pedagogia da alternância (PA), a importância da utilização dos instrumentos pedagógicos da PA no processo formativo e a análise e discussão do plano de formação na perspectiva das implicações quanto ao processo de ensino e aprendizagem do estudante na EFA. O artigo tem por objetivo compreender as implicações do Plano de Formação no processo formativo dos estudantes da EFAR, em relação ao currículo, à prática docente e os riscos da fragmentação dos conhecimentos no planejamento curricular da escola. Os autores concluem que a formação via pedagogia da alternância possibilita aos alternantes a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mantendo sua identidade de camponês, preservando a sua história, os seus saberes e as suas experiências. O artigo possibilita compreender a relação entre a PHC e a PA.

E fechando o dossiê temos o artigo de Roberto de Novais intitulado “Os desafios da sociedade inclusiva acerca da educação quilombola” que analisa os desafios que permearam a inserção da Educação Quilombola no processo de inclusão educacional, abordando os desafios pelo reconhecimento dos valores quilombolas numa visão holística de se pensar a inclusão social e correlaciona a Pedagogia Histórico-Crítica na análise dos discursos idealistas que encobrem as verdadeiras contradições em nossa sociedade.

Os sete artigos deste dossiê trazem direta ou indiretamente as possíveis e necessárias aproximações entre a Educação do Campo e a PHC como forma de resistência a negação do direito a educação, a formação humana, a educação comprometida com a emancipação e articulada a um projeto popular de sociedade. Agradecemos a todos(as/es) que colaboraram para construção deste dossiê e desejamos boa leitura a todos(as/es).

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**, 10. ed., Campinas, Autores Associados. 2008

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

**FIELD EDUCATION AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: REALITY
AND POSSIBILITY**

**EDUCACIÓN DE CAMPO Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA:
REALIDAD Y POSIBILIDAD**

Selidalva Gonçalves de Queiroz

Celi Nelza Zulke Taffarel

Joelma de Oliveira Albuquerque

RESUMO: No texto, a reflexão filosófica acerca da categoria “*possibilidade*”, leva em consideração as aproximações realizadas no Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo da FAGED/UFBA, à uma teoria pedagógica marxista, adensada a partir dos estudos sobre a teoria do desenvolvimento Histórico Cultural, que vem sendo desenvolvida no Brasil há 40 anos. A possibilidade de transformar em realidade a Pedagogia Histórico-Crítica está vinculada à existência da Educação do/no Campo, e das escolas do/no campo. Os dados educacionais demonstram o violento ataque à educação pública, promovido pela política ultra neoliberal, pelo Estado de exceção, o que requer a resistência ativa, que implica na capacidade de reflexão crítica, de ação coletiva, de proposições superadoras das contradições, assumindo-se enquanto classe, tarefas, táticas e estratégias que superem o capitalismo e sua lógica destrutiva.

Palavras-Chaves: Educação do/no Campo. Escola do/no Campo. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: In the text, the philosophical reflection about the category "possibility" takes into consideration the approaches made in the Specialization Course in Critical-Historical Pedagogy for the Schools of the Field of FAGED/UFBA, to a Marxist pedagogical theory, deepened from studies about the theory of Cultural Historical development, which has been developed in Brazil for 40 years. The possibility of transforming Critical Historical Pedagogy into reality is linked to the existence of rural education and rural schools. The educational data show the violent attack on public

education, promoted by the ultra-neoliberal politics, by the State of exception, which requires active resistance, which implies in the capacity of critical reflection, of collective action, of propositions that overcome the contradictions, assuming as a class, tasks, tactics, and strategies that overcome capitalism and its destructive logic.

Keywords: Education of/in the Field. School of/in the Field. Critical Historical Pedagogy.

ABSTRACTO: En el texto, la reflexión filosófica sobre la categoría "posibilidad" tiene en cuenta las aproximaciones realizadas en el Curso de Especialización en Pedagogía Crítico-Histórica para las Escuelas del Campo de la FACED/UFBA, a una teoría pedagógica marxista, profundizada a partir de estudios sobre la teoría del desarrollo Histórico Cultural, que se viene desarrollando en Brasil desde hace 40 años. La posibilidad de transformar en realidad la Pedagogía Histórica Crítica está ligada a la existencia de la educación rural y de las escuelas rurales. Los datos educativos muestran el violento ataque a la educación pública, promovido por la política ultra neoliberal, por el Estado de excepción, que requiere de una resistencia activa, que implica la capacidad de reflexión crítica, de acción colectiva, de propuestas que superen las contradicciones, asumiendo como clase, tareas, tácticas y estrategias que superen el capitalismo y su lógica destructiva.

Palabras clave: Educación desde/en el Campo. Escuela de/en el Campo. Pedagogía histórico-crítica.

1 SOBRE A REFLEXÃO FILOSÓFICA A RESPEITO DA POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

O presente texto se caracteriza por tratar da categoria “*possibilidade*” (CHEPTULIN, 1982) levando em conta as aproximações realizadas no Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo da FACED/UFBA, cuja base teórica foi a Pedagogia Histórico-Crítica que é uma teoria pedagógica de base marxista, que foi adensada a partir das relações com a Teoria Histórico Cultural do desenvolvimento humano, e que vem sendo desenvolvida no Brasil há 40 anos, cuja referência inicial e principal, é o professor Dr. Demerval Saviani.

Segundo o professor Demerval Saviani (2009, p. 11-29) cabe à Filosofia da Educação, acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional, explicitar fundamentos, explicar a tarefa e, avaliar o resultado das decisões escolhidas. É neste sentido que empregamos aqui a categoria *possibilidade*, e a tratamos a partir do que realizamos com a implementação de um Curso de Especialização que teve como base a Pedagogia Histórico-Crítica.

A categoria da *possibilidade* segundo Cheptulin (1982, p. 334-349) diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento acerca de um objeto, o qual vai evidenciando aspectos e ligações sempre novas à medida em que ultrapassamos a aparência. Isto exige voltar ao passado, recuperando a dinâmica da história do surgimento e do desenvolvimento deste objeto. Este movimento do desenvolvimento do conhecimento, nos permite apreciar o que foi a realização de um Curso de Especialização tendo por base a Pedagogia Histórico-Crítica, em dadas condições objetivas, mas, igualmente, projetar qual será a possibilidade em outras condições.

A *possibilidade*, portanto, diz respeito ao “possível”, em dadas condições objetivas da realidade, sendo necessário a consideração da dialética das transformações. As possibilidades são formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas, que poderão, em dadas condições objetivas, transformar a possibilidade em realidade. Conhecendo as exigências para que a *possibilidade* se transforme em realidade, temos melhores condições de construir as condições objetivas e transformar uma *possibilidade* em realidade. (CHEPTULIN, 1982).

Não há *possibilidade* de transformar em realidade (colocar em movimento) a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica se não houver Educação do Campo, se não houver Escola do/no campo com todas as suas exigências para ser considerada escola - infraestrutura, projeto político pedagógico, currículo, professores, gestores escolares, estudantes, e assim por diante. Nos perguntamos, portanto, sobre a realidade da Escola do/no Campo e, em especial, as políticas públicas para a Escola do/no Campo, frente à necessidade histórica de nos pautarmos na teoria marxista, o que indica o materialismo

histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, e o socialismo enquanto projeto histórico¹.

2 A REALIDADE SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Para tratar da Educação do/no Campo nos perguntamos inicialmente sobre a escola pública e a Educação do Campo neste momento histórico de recomposição destrutiva da hegemonia do modo de produção capitalista, que está impondo a perda da soberania das nações, retirando direitos dos/as trabalhadores/as, destruindo a democracia, impondo guerras, destruindo os serviços públicos, a seguridade social (assistência, saúde, previdência) e, mais do que nunca, destruindo o meio ambiente, a natureza, ao ponto de estar colocando a vida do planeta terra em risco. Ou seja, estamos constatando, de forma dramática, o avanço da barbárie.

Os fatos demonstram o violento ataque à educação pública, promovido pela política ultra neoliberal, pelo Estado de exceção, impetrada, principalmente, após o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rouseff, violento ataque promovido no governo do então presidente da república Michel Temer e que tem continuidade e aprofundamento com a eleição do governo bonapartista Jair Bolsonaro e seus generais. Bonapartista porque o poder é exercido por um “líder” do executivo, que suborna, subverte e controla um poder legislativo, um governo onde o poder é exercido em conluio com forças armadas, forças milicianas, com a aristocracia e burguesia que atacam a classe trabalhadora, na cidade e no campo. Ataque este materializado através: (1) da parceria público-privado, com assalto aos fundos públicos, via privatizações; (2) com o alinhamento das políticas educacionais com as medidas de ajuste estrutural, impondo um marco regulatório, via reformas, que rebaixam a capacidade teórica da classe trabalhadora

¹ Projeto histórico, segundo Freitas (1987, p.123), enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. O autor aponta que a discussão sobre os projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso “transformador” nesta área.

(a exemplo da BNCC e novo Ensino Médio); (3) através do controle dos/as professores no processo de formação, nas condições objetivas de trabalho, na gestão, na carreira e salários e seguridade social, na militarização da educação, no fechamento de escolas no campo e na cidade, na defesa da educação domiciliar, nas avaliações, na vigilância ideológica amordaçando e perseguindo professores/as; (4) através das teorias idealistas, completamente desprovidas de explicações concretas acerca da realidade, ignorando suas raízes, nexos e determinações.

Os dados educacionais levantados durante a pandemia pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em colaboração com pesquisadores da área educacional, demonstram o quanto a classe trabalhadora sofreu as consequências de medidas adotadas pelos setores empresariais. O corpo docente completamente desprovido de meios objetivos para enfrentar a situação da pandemia, e o trabalho pedagógico remoto, impactou sobremaneira nos estudantes, em especial, os das camadas mais pobres da população, os quais não conseguiram realizar suas atividades de estudo de forma remota, pois dependiam de equipamentos tecnológicos como computadores, *tablets* e *smartphones*, além da conectividade nem sempre existente em seus locais de moradia, aspecto este acentuado no campo e nas periferias das cidades. É neste mesmo momento que observamos enriquecer, ainda mais, setores empresariais que negociam no mercado da educação.

A consequência da destruição da Educação Pública é a condenação do povo à ignorância, e também, lamentavelmente, à morte. O não acesso ao conhecimento clássico nas áreas de ciência, filosofia, artes, cultura em geral, rebaixam a capacidade teórica do ser humano (DUARTE, 2016, p.14). O não acesso ao conhecimento elaborado e acumulado dificulta uma visão de mundo ampliada, reduzindo a capacidade de compreensão sobre as determinações que demonstram por que somos escravizados, por que somos alienados, por que somos explorados, por que não fazemos a necessária revolução e superamos este destrutivo modo de vida que é o capitalismo. Negar, desde a mais tenra idade, o acesso à educação infantil, a educação básica, o acesso à escola

pública, laica, inclusiva, democrática, popular, de qualidade, socialmente referenciada, como direto de todos e todas e dever do Estado, na cidade e no campo, em todos os graus, níveis e modalidades, é um ato criminoso contra a humanidade.

É possível constatar esta negação através de atos do Estado burguês, que privatiza, fecha e militariza as escolas públicas, esvaziando-a de conteúdos, com medidas políticas como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a reforma do Ensino Médio, a youtuberização e uberização do trabalho (ANTUNES, 2020), que alcança a educação; a permanente educação à distância; a escola da mordça; a escola sem partido (FRIGOTTO, 2017); o homeschooling; os desvios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); os cortes nos orçamentos da Educação; o engavetamento deliberado do Plano Nacional de Educação (PNE) que previa 10% do PIB para investimentos na Educação, etc. E desta forma, a ofensiva dos capitalistas sobre a educação altera substancialmente sua concepção, sentido e função social. Paulatinamente, o setor financeiro passa a gerenciar a educação em nosso país submetendo a educação aos interesses econômicos. Esses dados e fatos reforçam, que não se trata apenas de negócios, mas de uma face do imperialismo na educação, que vem gestando gigantes como a Kroton, e impondo à educação, alterações em seu *ethos geocultural* para corresponder as necessidades do *ethos da geopolítica econômica do capital*. (FREITAS, 2018).

O alinhamento com a política de ajustes estruturais, que fortalece o *modus operandi* do capital, com suas “crises-ajustes-crisis” (MONTORO, 2014), pode ser constatado no governo de Jair Bolsonaro, que vem alterando a Constituição de 1988, e cujos desdobramentos são visíveis em todas as políticas educacionais. Ataca-se a Constituição Federal com a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congelou investimentos nas áreas sociais por 20 anos, por exemplo. É importante destacar que, da Constituição, desdobram-se medidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares – BNCC, na Política Nacional de Formação de Professores, na Política Nacional de Materiais e

Tecnologias Educacionais, na Política Nacional de Infraestrutura Escolar, na Política Nacional de Gestão Escolar, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Estudos anteriores, demonstram a ingerência de empresários capitalistas que, ao tomarem assento nos órgãos deliberativos, fazem prevalecer, por maioria, consensos e conciliações, as suas propostas, o que vem ocorrendo não somente no Brasil, mas em toda a América Latina conforme apontam os estudos de Martins (2019). São exemplos destes estudos: (a) O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP, de Rodrigues, Pereira e Mohr, publicado na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, n. 20 de 2020; (b) O estudo de doutorado publicado em um livro intitulado “Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira” de Martins (2016).

É fato, portanto, que está ocorrendo no Brasil, de maneira muito rápida, um alinhamento de toda a política educacional, com a economia política neoliberal e ultra neoliberal, cujas determinações podem ser encontradas em análises a respeito do capitalismo mundial e suas estratégias e táticas para manter taxas de lucros. Pode ser encontrado nos estudos que investigam o empresariamento da educação (FREITAS, 2018), e as tendência à privatização e mercantilização dos serviços públicos, em especial a educação, com parcerias público-privado. Isto é evidente nas análises orçamentárias com bases teóricas que sustentam as reformas educacionais, nos ataques à soberania das nações, à democracia, aos direitos da classe trabalhadora e a preservação do meio ambiente. Este alinhamento da política educacional implica em alterações nos marcos constitucionais, tanto da Educação Básica, quanto da formação superior, em especial na formação de professores. Estes empresários que atuam desde a bolsa de valores, até os Conselhos de Educação – Nacional, Estadual e Municipais -, não atuam sozinhos, necessitam de apoio e aporte teórico, conforme demonstra Malanchen (2016) em seu livro sobre Cultura, Conhecimento e Currículo.

As “bases” como materialização da reforma empresarial pode ser identificada a partir de três âmbitos da luta de classes: (1) A disputa dos fundos públicos – orçamento da união – do financiamento da educação; (2) A disputa da formação humana – o assalto a subjetividade humana – expresso nas diretrizes e as fundamentações teóricas; (3) A disputa de projeto histórico – adequação/adaptação ao projeto ultraneoliberal capitalista.

Explica-se assim, o interesse do governo e dos capitalistas que defendem a Reforma Administrativa (Proposta de Emenda Constitucional 32) que atingirá os serviços públicos visando: desresponsabilizar o Estado; alterar e rebaixar contratos de trabalho; reduzir salários; transferir recursos públicos para iniciativa privada; rebaixar formação técnica dos trabalhadores; diminuir o número de trabalhadores do serviço público; intensificar o trabalho intermitente, terceirizado, sem direitos garantidos. Desta forma, as medidas que estão tramitando, atacam os organismos de luta da classe trabalhadora, promovem a desmoralização, a criminalização, a judicialização e a eliminação dos trabalhadores. Como consequência, os ataques aos movimentos de luta social da cidade e do campo, aos partidos de esquerda e organizações sindicais combativas, estão cada dia mais violentos.

3 A DESESTRUTURAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Foi somente em 2010, com o Decreto 7.352/2010 assinado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que foi institucionalizada a Educação do Campo, para as populações do campo, caracterizada mediante a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Estas características passaram a ser implementadas e garantidas pelas seguintes estruturas, com o objetivo de desenvolver a Educação do Campo: (1) Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); (2) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); (3) O Ministério da Educação, coma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), estão completamente desestruturadas, sem recursos, sem pessoal e com funções desviadas.

Como exemplo das ações desenvolvidas, podemos destacar a Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2004, [n.p]). Para tanto, desenvolvida ações no campo da “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola, e Educação para as Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2004, [n.p]). As atribuições da SECADI estavam expressas no Decreto 7.690 de 2 de março de 2012. Estas atribuições e ações foram desestruturadas com consequências sociais gravíssimas.

No que diz respeito a desestruturação do PRONERA, a política do Governo bonapartista de Bolsonaro ataca a educação dos povos do campo, das águas e das florestas. O programa foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas, da alfabetização ao ensino superior, até 2015. O decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial, de 20 de fevereiro de 2020, que reorganizou a estrutura do INCRA, enfraqueceu programas importantes para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária e áreas quilombolas. Na reestruturação, o governo extinguiu a coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do PRONERA voltado para a formação de estudantes do campo.

Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o fechamento de escolas no campo, promove graves consequências para a vida da comunidade campesina. A “solução” da “nucleação”, apoiada no transporte escolar, não resolve o problema do acesso à escola. O que constatamos no campo é a evasão, a repetência, a distorção idade-série, sobre o que, apresentamos a seguinte análise:

- (1) sem escola no campo, torna-se **negado o acesso ao conhecimento sistematizado**, pois, frente à obrigatoriedade de buscar educação escolar apenas nas cidades, muitos acabam desistindo; o analfabetismo e os direitos humanos e sociais cerceados tem implicações severas no desenvolvimento da psique humana, sendo necessária a apropriação da cultura para este desenvolvimento.
- (2) os **veículos escolares**, muitas vezes precários para escolas nucleadas, fora da sede das residências, em cidades próximas, colocam em risco a vida das crianças e jovens;
- (3) os camponeses buscam **saídas individuais** para resolver o problema do acesso à escola, como enviar os filhos para morar em casa de familiares nas cidades grandes.

Avaliamos que todas estas alternativas são precárias e comprometem a formação humana.

É necessário admitir que o fechamento das escolas do campo tem nexos e relações com o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo no campo, visto que são parâmetros importados dos setores produtivos, amparados em uma racionalidade mercantil de que a eficiência da escola é medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação (LEHER, 2016, p. 03).

Quanto ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) instituído através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação, pelo então Ministro Aloisio Mercadante do Governo da Presidenta Dilma Rouseff, implementou um conjunto de ações articuladas para assegurar a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático

específico, construção e recuperação da infraestrutura, e para garantir a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades, conforme prevê o Decreto nº 7.352/2010. Este é outro importante programa que se encontra desestruturado.

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por acompanhar a adequação dos planos Estaduais e Municipais ao Plano Nacional de Educação também foi desmontada. Portanto, não é necessário examinar os 26 Estados mais o Distrito Federal, basta analisar apenas um dos 5.570 municípios brasileiros, que será constatado o avanço da necropolítica (MBEMBE, 2020) e os crimes contra a humanidade, denominados por Engels (2008) de “assassinatos sociais”.

Além da desestruturação da Educação do Campo, constatamos o que ocorre na produção agrícola, por exemplo, na agricultura familiar. Em um ano e meio de pandemia, nenhum crédito especial ou fomento foi transferido pelo atual governo para este setor da economia, que é o principal responsável pela produção de alimentos no Brasil. Apesar da proposta do Núcleo Agrário do Partido dos Trabalhadores, que aprovou no Congresso Nacional o Projeto de Lei 735/2020 - a “Lei Assis Carvalho” -, que previa “medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19”. Alegando “ausência de estimativa financeira”, o governo vetou quase a totalidade dos dispositivos do projeto, em uma decisão que demonstra sua desresponsabilização e desprezo pelo papel fundamental da agricultura familiar para que o país saia desta crise humanitária.

Diante disso, as propostas da Lei Assis Carvalho foram rerepresentadas como o Projeto de Lei 823/2021, e assim como no primeiro texto, foi fundamental a participação dos movimentos sociais do campo e das mulheres camponesas em sua elaboração.

Entretanto, observamos crescer o setor dos latifundiários, com interesses lucrativos, através da agricultura do agronegócio, da monocultura, do uso de transgênicos e de agrotóxicos, autorizados em grande número e sem restrição, desconsiderando a deterioração da saúde e até mesmo causando mortes. O que constatamos, portanto, é a destruição das relações de trabalho, dos seres humanos com a natureza, e com outros seres

humanos no campo. Além disso, a produção de desertos verdes com a monocultura do agronegócio, sem diversidade de fauna e flora, criando um território onde a escola é desnecessária, perdendo seu sentido histórico na vida humana. Assim, o fechamento de escolas do campo torna-se uma realidade e, as que ainda funcionam, estão, em sua maioria, sucateadas.

4 A POSSIBILIDADE DA ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

A Pedagogia Histórico-Crítico na Educação do Campo exige a compreensão das características gerais que marcam o contexto da classe trabalhadora do campo. É fundamental considerar o conjunto de elementos que compõem as condições diferenciadas das famílias de pequenos agricultores, acampados e assentados, escolas que estão sob a organização dos movimentos sociais, gestão pública, igrejas, organização não governamentais (SAVIANI, 2019) e a prática social de luta coletiva pela superação do capitalismo, da sociedade de classes, como afirma Malanchem (2016, p. 214) “superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão, da divisão social do trabalho, em suma, pela superação da alienação”.

Defender escolas do/no campo, com currículo constituído por conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, é retirá-las das mãos da propriedade privada, criando condições subjetivas para o desenvolvimento da humanidade. É também desenvolver uma consciência crítica da vida no campo como um elo indispensável à necessária revolução social, sem a qual a humanidade e o próprio planeta se encontram sob grande ameaça (SAVIANI, 2016). Nesta perspectiva, as escolas do/no campo são possibilidades reais que visam a formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo. Atingir esta compreensão de que para alterar a condição de exploração, é necessária a apropriação dos conhecimentos que foram negados ao longo da história da humanidade é essencial.

É nesta perspectiva teórica que o Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do/no campo foi ofertado. Para tratar das possibilidades de aproximações entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica apresentamos dados da investigação sobre a formação continuada de professores para as escolas do campo, através da Especialização com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, constituindo a Ação Escola da Terra, PRONACAMPO/FNDE/MEC, desenvolvido pela FAGED/UFBA. A pergunta da investigação diz respeito as bases e fundamentos de um Curso de Formação Continuada de Professores para as Escolas do Campo, dentro de uma matriz teórica crítica, e os seus resultados. Considerando os resultados de quatro versões da implementação do Curso, que formou 2037 professores/as especialistas em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, de 65 municípios, organizados em 11 territórios de identidade da Bahia (Sisal, Irecê, Itaparica, Baixo Sul, Sudoeste Baiano, Vale do Jequiriçá, Portal do Sertão, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Piemonte Norte do Itapecuru), em 14 polos. A investigação arrolou dados, sistematizando-os, demonstrando um avanço na capacidade teórica dos professores, considerando as bases e fundamentos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

O Trabalho realizado desenvolveu-se em quatro momentos: (1) Planejamento do Curso e Preparação formação do Coletivo responsável pela implementação da proposta pedagógica nos polos eleitos; (2) Coleta e sistematização de dados e organização dos Relatórios dos Cursos em suas quatro versões; (3) Elaboração do Dossiê contendo as produções relacionadas ao trabalho pedagógico de implementação do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do Campo; (4) Produções de textos científicos, teses e dissertações cujo foco investigativo foram as versões do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica.

O Curso de Especialização (de 360 horas) em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – PRONACAMPO - AÇÃO ESCOLA DA TERRA, foi implementado a partir da proposta didática, conforme aprovado pela Congregação da FAGED/UFBA. É um Curso de formação continuada que previsto pelo PRONACAMPO – Programa

Nacional de Educação do Campo, do Governo Federal. Atendeu professores atuantes em classes multisseriadas nas escolas do campo, observando a teoria do conhecimento Materialista Histórica Dialética, a teoria psicológica Histórico Cultural, e a teoria pedagógica Histórico Crítica. Contou com um corpo de jovens orientadores, mestres e doutores formados pelo Grupo LEPEL - Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer; e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo GEPEC, da FAGED/UFBA. A carga horária, organizada em atividades de aulas, oficinas, seminários, orientações individuais e em grupo, mostrou-se suficiente para atingir os objetivos propostos, observando a pedagogia da alternância que prevê um tempo universidade, e um tempo escola/comunidade.

Quanto à organização do curso, foram desenvolvidos os quatro módulos previstos, conforme a lógica do conteúdo organizado de forma a assegurar uma consistente base teórica aos professores/cursistas, buscando articular o conhecimento teórico-prático a partir da problematização, da análise dos fundamentos, das possibilidades epistemológicas, portanto, da instrumentalização e, das proposições superadoras, que viabilizaram processos de catarse e de retorno à prática social em outro patamar de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estes módulos foram desenvolvidos através de aulas teóricas, disciplinas, seminários interativos e estudos orientados, sendo articulados em torno de três sistemas de complexos temáticos:

- a) A ontologia do ser social e a teoria do conhecimento;
- b) Os fundamentos da teoria Histórico-Cultural;
- c) Os planos de ensino relacionados à teoria pedagógica histórico-crítica.

Foram implementadas as Versões I, II, III, IV do Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica – Ação Escola da Terra, PRONACAMPO/FNDE/MEC onde foram formados 2.037 professores em 11 territórios, de 14 Polos, que articularam 65 municípios do estado da Bahia.

A experiência da UFBA foi submetida a um rigoroso estudo de tese de doutorado desenvolvida pelo Dr. Manoel Gonçalves dos Santos, através da Universidade Federal de São Carlos (2020, p. 07). A conclusão da tese foi que:

(...) a Ação Escola da Terra na UFBA se traduziu numa possibilidade de essência, ao produzir uma implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos, com efeitos diretos na constituição da competência política e técnica dos professores cursistas e no resultado do trabalho pedagógico conduzido por eles, [...] indicando que uma implementação plena e generalizada desta teoria pedagógica na formação docente e na educação escolar condiciona-se à luta mais geral pela superação do modo capitalista de produção (SANTOS, 2020, p. 07).

A produção científica do grupo pode ser avaliada nos relatórios técnico-científicos solicitados e entregues pelos participantes. Estes relatórios contêm os estudos teóricos e os planos de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com base na Pedagogia Histórico-Crítica. É perceptível a elevação da capacidade teórica dos professores/cursistas através da qualidade dos trabalhos entregues. Fica evidente que em meio à realidade contraditória das políticas para a Educação do Campo no Brasil, no período em que os cursos foram ofertados, houve possibilidades que abrem perspectivas de atendimento das necessidades a médio e longo prazo para a efetivação de propostas formativas consistentes, que dialoguem com um projeto histórico superador.

5 A POSSIBILIDADES FRENTE A REALIDADE: A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA E SOCIAL

Sabendo-se da função social da universidade pública em promover relações transformadores entre a universidade e a sociedade, bem como o compromisso em atender suas demandas, e que esta vem sofrendo com os cortes orçamentários, a diminuição da oferta no ensino superior, a lei da mordça, e o agravamento da entrada das políticas neoliberais em seu sistema de ensino, consideramos, como exemplo de resistência na

universidade, que “[...] urge tratar de pequenas possibilidades de minimizar as graves consequências desta política e qualificar a formação de professores no campo da Bahia enquanto uma ação de resistência” (HACK; QUEIROZ; TAFFAREL, 2017, p. 2).

Desta forma, perseguindo as possibilidades, questionamos qual a síntese conclusiva? O que fazer? Segundo Saviani e Duarte (2021), Freitas (2018), Frigotto (et al. 2018), Malanchen (2021), entre outros que defendem a educação pública, cabe a resistência ativa que implica na capacidade de reflexão crítica, de ação coletiva, de proposições superadoras das contradições, assumindo-se enquanto classe trabalhadora as tarefas, as táticas, orientada pela estratégia de superação do capitalismo e sua lógica destrutiva. Isto implica em construir coletivamente as condições objetivas para transformar possibilidades em realidade.

Cabe à classe trabalhadora, em seus locais de trabalho, em seus organismos de luta, em seus locais de práticas culturais, em seus locais de moradia, organizar suas reivindicações e, com base nelas, mobilizar e disputar os rumos da política econômica, de governos, do Estado, inclusive, para eliminar o estado burguês que aloja prioritariamente a classe dominante e seus interesses. Sem este enfrentamento de classe, que é econômico, político, ideológico e cultural, não existe perspectiva de emancipação humana e social.

É necessário também, que a classe trabalhadora seja intransigente, não concilie, não se deixe cooptar e destruir e, sim, resista, lute. A solidariedade de classe é, mais do que nunca, imprescindível. Lutar nas suas organizações de classe, combativas e independentes, pelas reivindicações: (a) Imediatas – Organizar as bases da luta pelas reivindicações no âmbito economia e seus ramos – a Agricultura, a Indústria, o Comércio, os Serviços. Reivindicação por trabalho e renda, saúde, educação, segurança pública, direito à cidade, mobilidade, entre outras; (b) Mediatas – Processo de enfrentamento constante derrotas/vitórias a médio prazo em relação a políticas de Governo e Estado. Para defender a educação pública também é necessário eleger governantes e bancadas de parlamentares que se comprometam com, e defendam as reivindicações da classe

trabalhadora, em especial, a educação pública como direito de todos e todas, e dever do estado; (c) Históricas – Mudança no modo de produção, para além da subsunção do trabalho ao capital; para além do Estado burguês; na defesa do Estados democráticos e populares; na perspectiva da Superação do Capitalismo.

Uma destas reivindicações básicas imediatas é a educação pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática, popular, de qualidade socialmente referenciada na cidade e no campo. Para isto temos que ter boas escolas, com projetos políticos pedagógicos e currículos que garantam a realização do trabalho educativo e o alcance do seu objetivo de humanização, com boa infraestrutura, boas bibliotecas, laboratórios, quadras, refeitórios, banheiros, dormitórios, salas de estudos, equipamentos eletrônicos e boa conectividade, espaços para hortas, jardins, pomares, bons gestores e professores bem formados, com uma consistente base teórica, com consciência de classe, formação política, bem remunerados, com boas carreiras e aposentadorias dignas, organizados, e que lutem pela educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. 333 pp.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2022. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Publicado em: 21/02/2020 | Edição: 37 | Seção: 1 | Página: 2, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Decreto 7.690, de 2 de março de 2012. Define as atribuições da SECADI. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-aco-es-sp-921261801> Acesso em 24/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI, O PRONACAMPO. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em 24/02/2022.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Ministério da Educação Gabinete do Ministro DOU de 04/02/2013 (Nº 24, Seção 1, Pág. 28). 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 24 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 823/2021. Dispõe sobre medidas emergenciais de amparo à agricultura familiar, para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis nºs 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho II). Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2273510>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 735, de 2020 Dispõe sobre medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis nºs 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho). Disponível em https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143587?fbclid=IwAR05V-Rg11TrOur89kqCsUxHGznA7b_T1e0LkXhUyYbUFUrEjY-7g0FHMEQ. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo/SP: Boitempo, 2008.

FRANÇA, Pedro. CPI da Pandemia: o que mudou na nova versão do relatório. Agência Senado. 2021. Disponível em

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/27/26/cpi-da-pandemia-o-que-mudou-na-nova-versao-do-relatorio>. Acesso em 24/02/2022

FREITAS, L. C. **A Forma empresarial da Educação**: Nova Direita e velhas ideias. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; QUEIROZ, F.; e PENNA, F. **Educação Democrática**: Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP, 2018.

LEHER, Roberto. **Há uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo**. Entrevista concedida a Lizely Borges. Página do MST

<https://mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo/>, 21 de setembro de 2016.

MALANCHEN, J. **Cultura Conhecimento e currículo**: Contribuições da Pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2020.

MONTORO, X. A. **Capitalismo e economia Mundial**: Bases teóricas y análisis empírico de la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid, Spain: Instituto Marxista de Economía, ARCIS, UdeC, 2014.

RODRIGUES, L; PEREIRA, B; MOHR; A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, doi: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139, v. 20 (2020): Janeiro-Dezembro, p. 1-39.

SANTOS, M. G. dos. **Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra**: contradições e possibilidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. UFSCar, 2020.

SAVIANI, D. A pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. ; HACK, C. ; QUEIROZ, S. G. . II Jornada de Estudos sobre Abordagens, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Grupo de estudos dos novos ilegalismos. A expansão das milícias no Rio de Janeiro: uso da força estatal, mercado imobiliário e grupos armados (relatório final). Disponível em https://geni.uff.br/wp-content/uploads/sites/357/2021/04/boll_expansao_milicias_RJ_v1.pdf). Acesso em 24/02/2022.

**EDUCAÇÃO NO CAMPO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
CONTEXTO DE PANDEMIA**

**EDUCATION IN THE FIELD AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN
THE PANDEMIC CONTEXT**

**EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA EN EL
CONTEXTO DE PANDEMIA**

Ana Carla Reis Chaves¹
Cleuma Pereira Oliveira Leite²
Priscila Teixeira da Silva³

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de trazer reflexões dos desafios de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como pensamento pedagógico orientador da proposta curricular do município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, em especial nas escolas do campo, em meio ao contexto de ensino durante a pandemia da COVID-19. Traz alguns apontamentos da PHC, a sua origem e seus princípios e aborda a educação no campo como direito, ainda mais diante de um contexto de pandemia. A metodologia utilizada foi à pesquisa documental e como método, uma aproximação ao materialismo histórico dialético. Percebemos que o município tem filtrado as orientações sugeridas a nível estadual e federal e vem construindo as suas próprias estratégias que dialoguem com a realidade do seu alunado. Contudo revela-se desafiador a implementação da PHC num cenário de desigualdades sociais, em especial no campo, e diante de desafio do ensino não-presencial.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação no Campo. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT: This article aims to bring reflections on the challenges of implementing Historical-Critical Pedagogy (PHC) as a pedagogical thought that guides the curricular proposal of the municipality of Bom Jesus da Lapa, Bahia, especially in rural schools, in the midst of to the teaching context during the COVID-19 pandemic. It brings some notes

¹ Graduanda de pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. E-mail: anacarlareis@hotmail.com

² Graduanda de pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. Bacharela em serviço social da Universidade de Santo Amaro – Unisa – SP. E-mail: cleumaace@gmail.com

³ Pedagoga, Mestra em Educação do Campo. Doutora em Educação e Contemporaneidade - Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. E-mail:

from the PHC, its origin and its principles and addresses education in the field as a right, even more so in the face of a pandemic context. The methodology used was documental research and as a method, an approach to dialectical historical materialism. We realize that the municipality has filtered the guidelines suggested at the state and federal level and has been building its own strategies that dialogue with the reality of its students. However, the implementation of PHC is challenging in a scenario of social inequalities, especially in the countryside, and given the challenge of non-presential teaching.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Education in the Field. Covid-19 pandemic.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo traer reflexiones sobre los desafíos de implementar la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) como pensamiento pedagógico que orienta la propuesta curricular del municipio de Bom Jesus da Lapa, Bahía, especialmente en las escuelas rurales, en medio de a El contexto docente durante la pandemia del COVID-19. Trae algunos apuntes desde la APS, su origen y sus principios y aborda la educación en el campo como un derecho, más aún ante un contexto de pandemia. La metodología utilizada fue la investigación documental y como método, una aproximación al materialismo histórico dialéctico. Nos damos cuenta que el municipio ha filtrado los lineamientos sugeridos a nivel estatal y federal y ha ido construyendo sus propias estrategias que dialogan con la realidad de sus estudiantes. Sin embargo, la implementación de la APS es desafiante en un escenario de desigualdades sociales, especialmente en el campo, y ante el desafío de la enseñanza no presencial.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica. Educación en el Campo. Pandemia de COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Diante da crise sanitária, causada pelo novo coronavírus, sendo declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, como estado de calamidade pública, caracterizando assim situação de pandemia pela COVID-19⁴, a qual

⁴ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma

atingiu a sociedade como um todo, nosso modo de viver foi drasticamente alterado para conter a disseminação da doença, a exemplo à suspensão das aulas presenciais nas escolas. Após um período de suspensão temporária das aulas, os sistemas de ensino foram retomando as atividades de forma não presencial, cada qual com um plano de ação de acordo com as possibilidades de cada contexto.

Assim, foi o caso do município de Bom Jesus da Lapa localizado no interior da Bahia, que conta com uma rede de 56 escolas públicas, sendo que 30 localizadas na área rural do município, que atendem 15.760 alunos. O município teve que reorganizar o funcionamento das escolas de modo a atender as exigências de isolamento social, mas com o diferencial de ter que o fazer em conformidade aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pensamento pedagógico adotado pelo município.

Sendo assim, resolvemos trazer neste artigo algumas reflexões sobre os desafios de se implementar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como pensamento pedagógico orientador da proposta curricular do município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, em especial nas escolas do campo, em meio ao contexto de ensino durante a pandemia da COVID-19.

Para isso, realizamos uma pesquisa documental, definida por Gil (2002) como forma de pesquisa que parte da análise de matérias que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico ou podem ser reanalisados conforme objetivos da pesquisa, no caso documentos que tratam da implementação da PHC e do ensino durante a pandemia no

nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. (...) Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. (...) Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Observação: como se trata de uma pandemia em curso as informações apresentadas podem mudar com frequência. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso dia 13 de fevereiro de 2022.

município pesquisado. O presente trabalho aproxima-se do materialismo histórico dialético como método, compreendendo que por meio do mesmo, o pesquisador poderá apreender o objeto investigado, seus determinantes, a realidade em movimento em que está inserido bem como a totalidade em que está imerso. Neto (2011), nos ajuda a entender que não há um conjunto de regras a serem seguidas no processo investigativo amparado no materialismo histórico dialético, e nem tampouco, o investigador escolherá uma receita pronta para o desvelamento do seu objeto. Todavia é na relação sujeito-objeto é que se extrai suas determinações, ou seja, ainda nas palavras de Neto (2011, p. 53), “[...] quanto mais avança na pesquisa, mas descobre determinações”.

Apresentamos brevemente a PHC, origem, princípios, e sua implementação no município pesquisado; abordamos a educação do/no campo, logo analisamos a oferta de educação escolar durante a pandemia e os desafios dos estudantes camponeses; em seguida apresentamos algumas reflexões sobre os desafios à articulação da proposta pedagógica em meio à pandemia.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO A PROPOSTA CURRICULAR EM BOM JESUS DA LAPA

A Educação condição necessária para a formação humana, está assegurada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, devendo abarcar o pleno desenvolvimento da pessoa, desta forma compreendendo assim, a formação do indivíduo na sua integralidade. Partindo desse princípio, os sujeitos devem ser contemplados em sua totalidade, como agentes sociais, políticos, críticos, transformadores de suas realidades. É por meio do trabalho e pela formação humana (educação) que diferenciamos dos demais seres vivos. Intervimos na natureza transformando-a de modo intencional a fim de superar nossas necessidades básicas ao passo que superadas simultaneamente surgem outras mais complexas, assim sendo, o desenvolvimento histórico da humanidade. A educação está imersa nesse

processo como afirma Saviani (2011, p.11) “[...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Para tanto o desenvolvimento histórico do homem, ou seja, o acúmulo histórico social da cultura é perpassado a gerações seguintes, havendo a transmissão dos conhecimentos elaborados sejam eles materiais ou imateriais. É nesse sentido de imaterialidade que se assenta a natureza do trabalho educacional (SAVIANI, 2011). Porém, a apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista se amplia também aos conhecimentos elaborados pela humanidade, retendo para uma minoria e dificultando o acesso desses aos menos favorecidos.

Haja visto, que no sistema capitalista a educação é uma ferramenta de poder, de disputa e por isso também de luta. As concepções pedagógicas segundo Silva (2005) não são neutras, desinteressadas, mas carregam em si relações de poder, que dependendo da época e do contexto histórico há a ascensão de uma sobre a outra, seja para a manutenção do *status quo* ou para um maior comprometimento com a transformação social.

Conforme Saviani (1997), a educação brasileira foi incorporada correntes pedagógicas hegemônicas, ora acreditando na autonomia e no poder da escola sobre a sociedade, sendo essa capaz de solucionar todos os problemas, o primeiro grupo são denominadas por pedagogias não críticas, a saber; Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnícista. Um outro grupo caracterizado como teorias críticas reprodutivistas; teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista. Essas não chegam a ser conceituadas pelo termo pedagogia, pois não apresentam uma prática pedagógica, somente a teoria, essas acreditam apenas na reprodução do ensino.

Nesta esteira de raciocínio, a fim de transformar as estruturas existentes da sociedade capitalista, onde a classe trabalhadora para sobreviver precisa vender a sua força de trabalho, tornando essa uma mercadoria, e ainda é negado o acesso aos conhecimentos elaborados, Saviani (1997), aponta caminhos para a construção de uma

pedagogia contra hegemônica, que possa captar no chão da escola as contradições, bem como resgatar a sua especificidade, tornando acessível as camadas populares o saber sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) vem responder as negações do ensino hegemônico, o seu objetivo principal é o acesso e a sistematização dos conhecimentos elaborados a classe trabalhadora, para a emancipação dos sujeitos, para que esses libertem da opressão, e possa sobressair a essa situação. A fundamentação teórica da mesma centra-se no materialismo histórico dialético, para Saviani (2011, p.120) “[...] a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. Parte da premissa do homem como ser produtor de história e da sua existência por meio da materialidade produzida por ele mesmo.

Nesta concepção pedagógica a educação não se dissocia da sociedade, mas está intrínseca na mesma, para tanto a prática pedagógica é permeada por momentos onde professor e aluno estão inseridos nesse processo.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Partindo desse pressuposto, professor e aluno são agentes ativos e ambos tem como ponto de partida a prática social, porém, em níveis de compreensão diferentes. Nesta premissa, o aluno tem uma visão sincrética, ou seja, uma visão caótica do todo. Os mesmos passam pelos momentos da problematização, instrumentalização e em seguida

pela catarse, para então chegar a prática social, não mais como no ponto de partida, mas como ponto de chegada, aluno e professor atingem a síntese, ou seja, a compreensão de totalidade.

O marco histórico onde a PHC torna instrumento de luta coletiva, principalmente entre educadores descontentes com o reprodutivismo latente, foi por volta do ano de 1979, “Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente” (SAVIANI, 2011, p.62).

Para tanto, a PHC ganha destaque em obras a exemplo como; Escola e Democracia (1983), Primeiras aproximações (1991) entre outras, do então autor Dermeval Saviani, sendo discutida em âmbito acadêmico. A corrente pedagógica toma outras proporções quando se expande a grupos de estudos e vários pesquisadores de modo coletivo se apoiam nessa perspectiva de pensamento, construindo uma vasta produção de escrita, ampliando para outros espaços sociais.

Diante do cenário onde a educação corre ao risco de ser uma mercadoria e em meio a documentos oficiais que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o município de Bom Jesus da Lapa com o intuito de construir uma identidade própria, pautada num ensino público e de qualidade, para que a população tenha acesso e possa apropriar dos conhecimentos sistematizados, é que se elabora o Referencial Curricular.

Suas discussões iniciais ocorreram logo no início do ano 2017 por meio da jornada pedagógica com a premissa de um currículo que apresente um viés crítico numa perspectiva contra hegemônica, contemplando a classe trabalhadora, público esse marginalizado por outras correntes pedagógicas hegemônicas. São contemplados nesse documento as etapas da Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A educação do/no campo é contemplada no

referencial curricular quando faz jus as suas especificidades, sendo voltada para a população campesina.

O mesmo foi construído de modo coletivo, a equipe pedagógica, juntamente com pais e estudantes por meio de escuta curricular. E por meio de vários encontros realizados entre todo o corpo pedagógico, as leituras, discursões, reflexões, considerando as características local e populacional e amparados no desejo de transformação social é que se constrói o documento Referencial Curricular de Bom Jesus da Lapa (RCBJL) e como pensamento filosófico norteador a Pedagogia Histórico-Crítica.

As Diretrizes Curriculares do município de Bom Jesus da Lapa, situada no bojo das teorias críticas, fez a escolha teórica pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na jornada pedagógica do ano de 2017. A PHC espousa e difunde a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino dirigido às camadas populares (SAVIANI, 2012). Esta teoria reconhece a escola como instituição inserida no sistema produtivo regido pelo imperativo de reprodução ampliada do capital, atravessada por suas contradições e compreende que a tarefa fundamental da educação escolar que se articula aos interesses dos explorados é a transmissão-assimilação do conhecimento metódico e teórico a respeito da historicamente acumulada, forjadas nos conhecimentos científicos validados pela humanidade. (RCBJL 2020, p. 42).

Como pensamento norteador, a jornada pedagógica do ano 2021, a sua introdução faz menção ao Referencial Curricular explicitando a importância do embasamento teórico e filosófico da PHC no currículo e para a formação docente. Pois a sua adoção exige do corpo docente, percepção crítica da realidade, sendo capaz de contextualizar as diversas áreas do conhecimento, entendendo as relações produzidas de modo histórico pelo homem. Nesta mesma linha de raciocínio Saviani (2011) enfatiza a necessidade do educador em compreender os determinantes sociais na área educacional, bem como as contradições da sociedade capitalista, exigindo do mesmo posicionamento crítico. Isso

coaduna com a perspectiva de transformação social preconizada tanto pela PHC como pela educação do/no campo alinhada a uma perspectiva contra hegemônica.

3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA E OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES CAMPESINOS

Grandes são os desafios para os municípios organizarem o ensino durante o período de pandemia, tendo em vista que as aulas presenciais estão suspensas como meio de prevenção de disseminação da COVID-19, os mesmos tiveram que se reinventar e buscar alternativas para diminuir os impactos causados nesta crise sanitária. Partindo dessa premissa, apresentaremos como Bom Jesus da Lapa vem organizando⁵ a Educação Escolar durante a pandemia, e nesse contexto os desafios da vida estudantil dos camponeses.

Diante da crise que se instalou e da inviabilidade das instituições escolares receberem os seus alunos, como cuidado a saúde dos mesmos e da coletividade, Bom Jesus da Lapa, mais especificamente, o corpo coletivo da Secretaria de Educação (SEMED) em 2020 elaboram “Proposta para enfrentamento emergencial da pandemia COVID-19 – Ações Pedagógicas, operacionais e técnicas” (BJL, 2020a), o documento traz orientações para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, dentre elas atividades domiciliares aos estudantes. Como opção neste desafio a ser superado, é que se encontra o estudo dirigido, como processo metodológico a ser adotado no município.

Para a materialização dessa atividade, requer um planejamento específico que não distancie da realidade de seu alunado. Amparados em normatizações que flexibilizam o calendário escolar, discursões legais sobre o ensino remoto, e nas leituras e reflexões da própria equipe pedagógica, pensando na realidade das escolas da sede e do campo, e em

⁵ Desde o início da suspensão das aulas presenciais no dia 17 de março de 2020, até a data da presente pesquisa, a qual foi realizada em junho de 2021.

atingir a totalidade, ou seja, que todos os estudantes da rede sejam contemplados, há a decisão da equipe em aguardar orientações posteriores.

O mesmo documento traz as definições de cada membro na rede educacional, imbuídos neste planejamento de estudo dirigido, especificando as atribuições de cada um, constituindo um entrelaçamento de práticas sincronizadas. Como planejamento, os estudos dirigidos foram entregues numa data agendada para os pais ou responsáveis e logo, outra data é previamente marcada para a devolução. Para a ampla divulgação das atividades domiciliares no momento de pandemia para que as informações cheguem às famílias, a SEMED faz uso dos meios de comunicação, dos recursos tecnológicos como programas de rádio, telefones, cards etc.

Com o intuito de garantir o acesso e assegurar o ensino a todos os estudantes, é que o município não adere ao ensino remoto de modo virtual com o uso de novas tecnologias. As desigualdades sociais é uma realidade presente no Brasil, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2020, p.8), “[...] chega-se aproximadamente a 5,9 milhões (de um total de 39,5 milhões) de crianças e adolescentes na fase de escolarização obrigatória que frequentavam escolas em 2018 sem que dispusessem de acesso domiciliar à internet”. Segundo os dados do IPEA a maior parte desses estudantes, 80% são da rede pública. A realidade de Bom Jesus da Lapa não é diferente, grande parte dos estudantes não possuem internet em casa, ou equipamentos adequados destinados aos estudos. Vale ressaltar que trinta escolas do município são no campo e com essas as suas especificidades devem ser atendidas.

A educação como já supracitada no presente estudo é um direito de todos, sendo garantida na Constituição Federal de 1988. Todavia, os sistemas de ensino, no modo de produção capitalista e sob o viés neoliberal, padecem com teorias pedagógicas hegemônicas que esvaziam os conteúdos escolares, e com currículos que são voltados para atender a lógica do capital, de modo que grande parte da população não tem acesso ao ensino que contemple a formação humana. Nesse cenário o povo campesino se insere.

O contexto histórico da educação da população campesina, desvela o descaso por parte daqueles que ocupam os gabinetes dos grandes centros urbanos, que formulam políticas que não dão conta com a realidade do campesinato. De acordo com Caldart (2002, p.18), “[...] na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”.

O Brasil têm suas origens agrárias, suas raízes foram fixadas no trabalho escravo e mais tarde na mão de obra barata. Paralelo a essa conjuntura os que vivem no e do campo não são contemplados com o ensino escolar que conceda a formação humana, pois sob a ótica do capital, quem se ocupa do trabalho braçal não necessita de tantas habilidades intelectuais. De modo, que a educação destinada para o meio rural é uma extensão dos centros urbanos, porém ainda mais precarizada pela falta de recursos. O intuito desse ensino é a preparação do homem para estar a serviço do capital, sendo uma educação ruralista, voltada para beneficiar o grande agronegócio.

Esse contexto histórico da educação da população campesina conhecida como “educação rural” foi marcado por negação de direitos. Na visão capitalista o campo sempre foi visto como lugar de exploração e de atraso. Haja visto, a concepção de educação do/no campo hoje, é o resultado de disputas travadas pelos Movimentos Sociais e demais entidades que lutam em prol do ensino público e de qualidade, que seja voltado para a emancipação dos trabalhadores, considerando os mesmos como sujeitos de direitos. As escolas campesinas devem ter suas raízes próprias e o seu principal objetivo é atender o coletivo que trabalha na terra e vive do seu sustento.

A educação pensada a partir da lógica do capital nega o acesso aos conhecimentos sistematizados a grande parcela da população, de modo que essa negação se intensifica ao povo campesino. Inquestionavelmente, outrora os desafios da população do campo foram gigantescos, porém, no período pandêmico da Covid-19 descortinou outros: entre eles, está a limitação do acesso aos recursos tecnológicos, a saber, a energia elétrica, a

internet, computadores, celulares, etc. Sendo desafiador para os estudantes camponeses estudar nessa conjuntura. Assim sendo, a ausência de efetivação políticas públicas para com a população do campo se concretiza na falta de aparatos tecnológicos e outros bens/serviços essenciais para um ensino remoto durante a pandemia. Moreira e Soares (2021) destacam como a adoção do ensino remoto tem excluído muitos alunos(as) do campo pela ausência de direitos básicos dos estudantes do campo, dentre eles o acesso à internet.

Ao discutir os desafios do ensino remoto na educação do campo na Bahia, Silva, Santos e Lima (2020) destacam a opção da maioria dos municípios pesquisados pela proposta de ensino remoto, e as fragilidades deste projeto na Educação Básica, principalmente no que tange ao atendimento da educação no espaço rural.

Bom Jesus da Lapa, por ter essa desigualdade de acesso à internet e meios tecnológicos por grande parte da população, inclusive das populações do campo, de comunidades quilombolas, ribeirinhas, moradores das ilhas, optou pelo estudo dirigido como alternativa de continuidade das atividades escolares de forma não-presencial em meio aos caos que se instalou internacionalmente por conta da pandemia, na tentativa de não contribuir ao aumento das desigualdades, tendo em vista que seria a forma que abrangeria a maior parte dos estudantes.

Para planejar e garantir à Educação, o município nomeou membros para compor o Comitê Gestor Local para o diálogo intersetorial, para tanto criou-se o Decreto nº 209 de 07 de outubro de 2020 (BJL, 2020b). No qual são nomeados dezoito membros, sendo nove titulares, os mesmos representando diversos setores do município, a exemplo da Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde, Conselho Municipal de Educação, etc.

Partindo do pensamento de retorno as aulas, referindo ao decreto estabelece a necessidade de planejamentos e ajustes, a saber: a reorganização do calendário escolar; prioridades de retorno por nível de ensino e por modalidades, sendo a educação infantil e

os anos iniciais os primeiros, levando em consideração a necessidade dos seus pais retornarem ao trabalho, trata também da questão de conclusão e mudança de nível dos estudantes, para tanto é preciso a discussão com a sociedade.

O Decreto propõe ainda, uma intersetorialização entre as secretarias de saúde e de assistência social no atendimento psicológico a crianças, jovens e suas famílias, os profissionais e trabalhadores da educação. Dentre outras estratégias de prevenção ao coronavírus, o estabelecimento de protocolos voltados para a alimentação dos estudantes, referente à limpeza e o manuseio dos alimentos, se faz presente. Pode-se perceber a articulação de vários setores empenhados numa causa específica que é a garantia da educação, os mesmos imbuídos no planejamento do retorno as aulas presenciais.

Um outro documento que o município elabora aos 25 dias do mês de novembro de 2020, é o Decreto de nº 222 (BJL, 2020c), sobre a validação do ano letivo com aprovação automática dos estudantes, cuja materialização do mesmo, considera-se outras legislações de esfera municipal, estadual e federal, como por exemplo, a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020) que estabelece normas educacionais excepcionais durante o período de pandemia.

No referido Decreto anteriormente supracitado explicita a materialização do ano letivo 2020 no município, o mesmo consiste em dois períodos: presencial que durou apenas um mês, (17/02/20 a 17/03/20) e o remoto que perdurou sete meses e sete dias (13/04/20 a 20/11/20), a luz do presente decreto totalizou-se 170 dias de trabalho escolar, resultando em 831 horas trabalhadas. Os estudantes da rede municipal, excepcionalmente no ano de 2020 não foram retidos, ou seja, as atividades seja de forma assíncrona ou síncrona não será passível de reprovação. O documento no inciso 1º, do artigo 3º, enfatiza para o ano seguinte 2021, a garantia da recuperação da aprendizagem, fazendo referência ao “[...] desenvolvimento das competências, habilidades e das expectativas da aprendizagem definidas no âmbito das prescrições pedagógicas oficiais no Brasil e no Referencial Curricular de Bom Jesus da Lapa”. (BJL, 2020c).

Como os estudantes serão aprovados de forma automática, aqueles que necessitem de transferências, declarações e seus respectivos históricos escolares, nesses documentos, no campo em que iria constar a nota, haverá a numeração do decreto legalizando o ato de aprovação, assim também será explicitado nas observações.

Segundo os documentos, o município adota atividades domiciliares, pensando na sua realidade e tentando atingir a totalidade de alunos(as), assegurando o acesso a todos, inclusive os estudantes campesinos, tendo em vista as desigualdades sociais, a ausência de equipamentos tecnológicos e internet. Nesse sentido, a adoção da estratégia dos estudos dirigidos, caracterizou-se como ensino.

O município põe em vigor o Decreto nº 046 de 29 de janeiro de 2021 (BJL, 2021), o referido documento nomeia uma nova comissão interssetorial, para o diálogo, planejamento e tomada de decisão da Educação, durante o período de pandemia. O mesmo segue parcialmente na mesma perspectiva do Decreto nº 209.

Em março de 2021 as unidades de ensino da rede pública do município de Bom Jesus da Lapa/BA, iniciaram o ano letivo corrente, consoante a mesma perspectiva da proposta estratégica desenvolvida no ano de 2020 pela Secretaria de Educação (SEMED), a qual no ano 2021 reformulou-a em uma (Re)Organização para o enfrentamento da pandemia da Covid-19. O referido documento, explicita que conforme o mesmo ser apresentado aos diretores e coordenadores da rede de ensino, que por meio desse possa construir o projeto pedagógico de cada instituição escolar.

Partindo dessa premissa, o mesmo apresenta o planejamento a nível macro de como os atores da educação deverão desenvolver suas atividades neste momento atípico e que ambas ações e estratégias sejam pensadas e desenvolvidas em construção coletiva e democrática, com base no bem comum, isto é, que alcance as necessidades do alunado da rede e que nenhum aluno fique inviabilizado.

Seguindo a mesma linha metodológica de proposta de 2020 a proposta (re) organizada do ano de 2021 optou por continuar com o estudo dirigido. Cabe destacar que

a proposta supracitada, dá autonomia para que os professores possam desenvolver os estudos dirigidos de suas respectivas turmas, os quais após sua construção irão passar por análise da equipe gestora e após isso, poderão ser disponibilizadas para o alunado.

Quanto aos processos de avaliação das atividades impressas pedagógicas, as quais estão sendo entregues aos alunos, estes as responderão de forma assíncrona no tempo apropriado para cada um deles. Dito isso, essa avaliação acontecerá ao término do primeiro trimestre de 2021, para isso, serão utilizadas ferramentas distintas, as quais deverão respeitar as condições e especificidades de cada unidade escolar e de seus respectivos alunados. Com a finalidade de auferir o desempenho e o cumprimento dos objetivos pedagógicos propostos para o ano letivo, e rever o que pode continuar e o que deve ser modificado/aperfeiçoado, para atender a demanda do atual cenário. Em relação ao cômputo da carga horária, esta teve preliminarmente uma carga horária de 4h diárias, a qual será auferida a cada mês mediante o desenvolvimento das referidas atividades assíncronas. Entretanto, diante do exposto, percebe-se que o ano letivo 2021 em consonância com a conjuntura do ano anterior estar a caminhar rumo a aprovação compulsória dos estudantes.

Com base nas discussões tecidas até aqui, faz-se necessário tecermos algumas reflexões a respeito dos desafios de se implementar a PHC em meio a pandemia da Covid-19, na rede de ensino no município de Bom Jesus da Lapa.

4 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE A PANDEMIA

Diante das discursões tecidas, consideramos o ano letivo 2020 e meados do então corrente ano 2021, assim sendo atípicos, os quais demandaram planejamentos, estratégias, posicionamentos e tomadas de decisões dos representantes do povo. Exemplo dessas ações foi à adequação do calendário escolar, novas estratégias em substituição das aulas presenciais, etc. Percebemos que o município de Bom Jesus da Lapa em parceria

com sua respectiva secretaria de educação (SEMED) e com os demais órgãos gestores envolvidos o âmbito educacional do referido município, juntos eles têm filtrado as orientações sugeridas pelos pareceres a nível nacional e estadual, e mediante este processo passaram a construir suas próprias estratégias para desenvolver os anos letivos e enfrentamento da crise sanitária, tais ações e propostas pedagógicas buscam dialogar com a realidade de seu alunado.

A título de exemplo, quando o município adota atividades domiciliares, mais especificamente, o estudo dirigido, em consideração com a realidade da sua rede e com o compromisso de atingir a totalidade de seu alunado, tendo em vista que o ensino remoto com uso de equipamentos de comunicação virtuais não seria viável, pois não contemplaria a todos, deixando a margem grande parte de seus estudantes, os filhos da classe trabalhadora.

No tocante, é preciso ressaltar a importância da mediação professor-aluno, para que o estudante tenha uma direção, o que estudar, e como estudar, nesse sentido:

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. (ABRANTES; MARTINS 2007, *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021 p. 43).

É na interação entre professor e aluno que resulta melhores condições de ensino-aprendizagem, as atividades domiciliares estão sendo o meio utilizado durante o período de pandemia para que o estudante não perca o vínculo com a escola e nem deixe de aprender, porém, não sabemos em quais condições os mesmos estão realizando essas atividades, partindo de suas reais condições.

Uma outra questão a ser ressaltada é como está sendo a prática educativa nas escolas camponesas, levando em consideração a sua identidade. Como afirma no art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, [...]” (BRASIL, 2002) de forma que a prática é dificultada na inviabilidade do ensino presencial e na ausência de socialização dos autores envolvidos nesse processo. Pimenta e Coité (2021) ao discutir a “[...] política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia” na Bahia ressaltam que os gestores educacionais dos municípios pesquisados a realidade diferenciada vivenciada por escolas públicas do campo e a necessidade de superação das desigualdades existentes.

Vale ressaltar, a prática pedagógica para a PHC, é permeada pelos momentos a saber: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social como ponto de chegada (Saviani, 2012). Professor e aluno participam desse processo. O estudante sai de sua visão sincrética, confuso para chegar a síntese, ou seja, uma melhor compreensão do que foi estudado. Partindo desses pressupostos, será que os momentos supracitados estão sendo efetivados dentro das condições do estudo dirigido? O estudante terá condições por meio dessas atividades sair de sua visão sincrética e chegar a síntese, sem a mediação do professor em tempo real? Enfim, são reflexões a serem pensadas referentes a implementação da PHC, no momento em que as instituições escolares estão impossibilitadas do seu funcionamento com as aulas presenciais.

Contabilizando um mês de aula presencial no período anterior da declaração da pandemia e mais sete meses e sete dias de atividades domiciliares, o município aprova seus estudantes, validando o ano letivo 2020, “[...] aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (SAVIANI, 1997, p.54). Por mais que o município garanta no decreto 222, a recuperação

de aprendizagem no ano seguinte, será praticamente impossível que o estudante consiga se recuperar, levando em consideração que o mesmo, quando retornar os estudos presencialmente estará em outra série/ano. Para tanto, se houve aprovação, validação do ano, então logo, as atividades domiciliares (estudos dirigidos) caracterizaram para o município como ensino.

Quanto a PHC, mais especificamente os desafios de sua implementação no âmbito municipal, concretizam em virtude da inviabilidade do não acesso as aulas presenciais, impossibilitando a socialização e mediação dos conteúdos, a interação e reflexão nos mesmos espaços e em tempo real entre estudante e professor, ambos impossibilitados de construir coletivamente uma prática que almeja transformações sociais. Contudo não queremos dizer assim que tal aproximação não seja possível, apenas ressaltamos os desafios de manter os princípios da PHC em um modelo de ensino que tende a distanciar professor-aluno, e sobrecarrega o professor(a), que sem um devido apoio pedagógico, tende a não contemplar a PHC no desenvolvimento das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que, nenhum setor estava preparado para viver esta crise sanitária e financeira. E que neste momento não podemos mensurar como será o futuro já que tudo é incerto. Não sabemos como será o redesenho da educação no país.

A adoção seja a nível nacional ou estadual, ao ensino remoto com uso das ferramentas digitais destinada a educação pública sem quaisquer suportes, tanto nos aspectos de capacitação dos profissionais e dos estudantes, quanto relacionado às condições materiais de aparelhos de qualidade e o acesso à internet, consideramos

contraditório, levando em consideração a realidade da população brasileira, onde nem todos conseguem acesso a esses meios.

É notório que este formato atípico de ensino tem reforçado a desigualdade em nosso país, e com isso, iniciando o retrocesso educacional, visto que, nossos direitos estão sendo relativizados e em alguns casos até negados como o direito a vida por exemplo. Carecemos de políticas públicas educacionais que se aproximem do inédito-viável, precisamos de mais investimentos.

É inegável que as atividades domiciliares (estudo dirigido) adotadas pelo município de Bom Jesus da Lapa, tem sido uma forma de manter a rotina escolar dos estudantes, mesmo em condições mínimas, principalmente para as famílias de baixa renda, onde os pais ou responsáveis trabalham, nesse contexto se insere também, a população do campo.

Contudo a adoção apenas dos estudos dirigidos como instrumento pedagógico torna ainda mais desafiador o processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a necessidade da interação entre estudantes e professores num determinado espaço e no compartilhamento de experiências em tempo real para sua efetivação preconizados pela PHC. De modo que as dificuldades da prática educativa do/no campo se consolidam na ausência de possibilidades que contemplem a realidade do campesinato, como espaço produtor de cultura, de (re)criação, de pertença. Os marcos legais da educação do/no campo até hoje concebidos a educação do campo são conquistas históricas do povo campestre, fruto de muitas lutas travadas por movimentos sociais, pelos sujeitos do campo que sonham em uma educação que seja do e no campo, que contemple suas especificidades, dessa forma as lutas se concretizam no terreno das políticas públicas em busca de justiça social, por uma educação que possibilite transformações, mas antes de tudo pelo direito a educação.

Outro ponto a se considerar refere-se à validação o ano letivo com as aprovações compulsórias. Para Saviani (1997) aligeira-se o ensino das camadas populares, em nome de uma facilitação para os mesmos, porém, sabemos das consequências, desse

aligeiramento; uma massa de trabalhadores que concluem seus estudos sem ter efetivamente se apropriado dos conteúdos de forma crítica, sem a percepção que o mesmo é parte do/no processo de transformação social.

A PHC almeja transformação social por meio do acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade, e a escola cabe cumprir o seu papel que é sistematizar e socializar tais conhecimentos, principalmente aos menos favorecidos, para que sobressaem a situação de opressão e possam mudar suas realidades pela qual estão inseridos, para tanto, o ensino presencial encontra inviabilizado, assim sendo desafiador a implementação por meio de outras atividades que deem conta a emancipação dos sujeitos.

Considerando o longo percurso sem acesso ao ensino presencial, os prejuízos nos processos de ensino-aprendizagem são imensuráveis, e que a evasão escolar poderá ter um salto maior do que costuma ter, dado que, diante da crise financeira que estamos vivendo.

Por conseguinte, desejamos que o governo do nosso país aprenda com os erros e mude, invista mais em políticas públicas, principalmente no que tange ao acesso dos alunos do campo e área urbana aos conhecimentos elaborados. Em meio a conquista do direito a vacina, o retorno presencial das aulas anuncia-se como o novo desafio, por ainda estarmos em meio a pandemia, pela necessidade de que todas as medidas e protocolos de segurança sejam utilizados, pela avaliação dos prejuízos educacionais provocados pela conjuntura e a crise econômica que se delineia em nosso país. Contudo sabemos que a militância será grande por partes dos defensores educação pública, para construir uma formação humana que contemple uma formação sólida e crítica e o direito a educação de todos(as).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BOM JESUS DA LAPA, **Decreto n.º 046 de 29 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a instituição e nomeação dos membros da comissão intersetorial de gerenciamento, para diálogo, planejamento e tomada de decisões da educação. 2021

BOM JESUS DA LAPA, **Decreto n.º 222, de 25 de novembro de 2020**. Estabelece, de forma excepcional, normas complementares para validação do ano letivo escolar 2020 e aprovação automática dos estudantes da rede municipal de ensino, e dá outras providências. 2020

BOM JESUS DA LAPA, **Decreto n.º 209 de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a nomeação dos membros do Comitê Gestor Local para diálogo intersetorial, planejamento e decisões, a fim de garantir o direito à educação no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia, e dá outras providências. 2020

BOM JESUS DA LAPA, Secretaria municipal de educação. **Entendendo o organizador curricular do referencial de BJJ**: Jornada Pedagógica. 2021

BOM JESUS LAPA/BA. Secretaria municipal de educação. **Proposta para enfrentamento da pandemia Covid-19**: Ações pedagógicas, operacionais e técnicas. 2020.

BOM JESUS DA LAPA/BA. Secretaria municipal de educação. **(Re)Organização da proposta para enfrentamento da pandemia Covid-19**. 2021.

BOM JESUS DA LAPA, Secretaria municipal de educação. **Referencial Curricular**. 2020

CARDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, A. D.; SOARES, J. de S. Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–69, 2021. DOI: 10.24979/ambiente.v14i1.834. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/834>. Acesso em: 24 fev. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. *et. al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: IPEA, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; COITÉ, Simone Leal Souza. Política curricular e educação do campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 30, n. 61, p. 267-282, jan./mar. 2021

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ZIVIANI, Paula; GHEZZI, Daniela Ribas. **As tecnologias digitais e seus usos**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amancio. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga*. ISSN: 2763-5716– ano 2020, vol. 1, n. 1, set. – dez. de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR - EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS APROXIMAÇÕES COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

CURRICULAR REFERENCE - EDUCATION IN THE FIELD AND THE APPROACHES TO CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY

REFERENCIA CURRICULAR - EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y ENFOQUES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Cláudia Batista da Silva¹

Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga²

Resumo: O artigo trata das aproximações da Educação no Campo com a Pedagogia Histórico-Crítica, em ambas apresenta-se os fundamentos históricos a partir dos pressupostos da teoria marxista. Tem como objetivo estabelecer uma relação teórica conceitual para a compreensão de diretrizes curriculares emancipadoras. Toma como objeto o Referencial Curricular da cidade de Bom Jesus da Lapa – BA que opta em seu movimento curricular pela teoria crítica e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio do referencial curricular, reforçamos a defesa de que é possível estabelecer uma relação tanto conceitual teórica como prática no desenvolvimento de currículos voltados para as escolas do campo. Defendemos o fortalecimento da emancipação humana, transformação social e de abordagens que se apoiem no contexto histórico para o desenvolvimento social e humano.

Palavras – chave: Educação no Campo. Pedagogia Histórica-Crítica. Currículo. Interfaces curriculares.

Abstract: The article deals with the approximation of Field Education to Critical-Historical Pedagogy, in both cases it presents the historical foundations from the assumptions of Marxist theory. It aims to establish a theoretical-conceptual relation for the comprehension of emancipating curricular guidelines. It takes as its object the Curricular Reference of the city of Bom Jesus da Lapa - BA, which opts in its curricular movement for the critical theory and, consequently, for the Critical-Historical Pedagogy. Through the curriculum referential, we reinforce the defense that it is possible to establish both a theoretical and practical conceptual relationship in the development of curricula for rural schools. We defend the strengthening of

¹ Mestre em Educação pela UESB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade (GPEMDECC). Coordenadora de Secretaria Municipal de Educação. E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com

² Pedagogo com Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (UNEB). Mestre em Educação (UnB). Integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). E-mail: braga.uneb@gmail.com

human emancipation, social transformation, and approaches that rely on the historical context for social and human development.

Key-words: Education in the Field. Critical Historical Pedagogy. Curriculum. Curricular interfaces.

Resumen: El artículo aborda los enfoques de la Educación de Campo y la Pedagogía Histórica Crítica, en ambos presenta los fundamentos históricos desde los supuestos de la teoría marxista. Pretende establecer una relación teórico-conceptual para la comprensión de las orientaciones curriculares emancipadoras. Toma como objeto el Referencial Curricular de la ciudad de Bom Jesus da Lapa - BA, que opta en su movimiento curricular por la teoría crítica y, consecuentemente, por la Pedagogía Crítico-Histórica. A través del referencial curricular, reforzamos la defensa de que es posible establecer una relación conceptual teórica y práctica en el desarrollo de currículos para escuelas rurales. Defendemos el fortalecimiento de la emancipación humana, la transformación social y los enfoques que se basan en el contexto histórico para el desarrollo social y humano.

Palabras clave: Educación sobre el terreno. Pedagogía histórico-crítica. Plan de estudios. Interfaces curriculares.

1 INTRODUÇÃO

A tessitura dessa produção caminha na articulação do Referencial Curricular Municipal (RCM) com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Educação no Campo (EC) no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Dialogando com uma especificidade municipal, buscamos articular as premissas do movimento de construção curricular frente às políticas educacionais de currículo. No caso do município, campo das reflexões aqui trazidas, o movimento para construção dos aspectos relacionados ao RCM se deu em 2017, na jornada pedagógica, quando os/as professores/as foram convocados/as a refletirem sobre a necessidade de afiliar-se a uma corrente do pensamento pedagógico para o fortalecimento da práxis educacional articulada e consistente.

Diversos pensamentos/correntes existiram e perduram na educação brasileira, tratamos por meio da classificação dada por Saviani (2009) sobre teorias não críticas:

pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista; teoria crítico-reprodutivistas: violência simbólica, aparelho ideológico do estado e escola dualista; teorias críticas: libertária, libertadora e pedagogia histórico-crítica. No âmbito do município, em 2017, esses foram os elementos demonstrados no debate que evidenciou os primeiros passos sobre a filiação epistemológica do pensamento curricular na rede municipal.

Esta produção justifica-se pela necessidade de tornar público dentro do movimento da produção curricular, acadêmico, científico os elementos que caminham na contramão de uma política hegemônica voltada para o extermínio da classe trabalhador por meio dos conteúdos esvaziados e articulados na educação básica, em especial nas escolas do campo. Sua relevância, ao nosso ver, está na disseminação de ações municipais que se posicionam contra as premissa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não atende e nem valoriza o conhecimento científico como elemento basilar de superação da consciência ingênua, supérflua e descontextualizada.

No intuito de compreender melhor o pensamento, suscitamos a seguinte questão norteadora: como a Pedagogia Histórico-Crítica se aproxima da Educação do Campo por meio de Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa? Como objetivo buscamos estabelecer uma relação teórica conceitual para a compreensão de diretrizes curriculares emancipadoras na realidade municipal.

Nas premissas vinculadas aos processos metodológicos, nos afiliamos do materialismo histórico dialético (método) como referencial analítico e da pesquisa qualitativa por meio da análise documental (metodologia), por considerar que o mundo é composto por metades repartidas e “[...] só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico (SANFELICE, 2008, p. 23). No campo dessa reflexão buscamos desvelar uma realidade objetiva por meio de documentos oficiais, refletidos, porque “[...] as aparências das coisas nem sempre correspondem à sua realidade” (BORCHARDT, 1982, p. 194).

A discussão aqui toma como objeto o Referencial Curricular Municipal, fazendo interface entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação no Campo, para tanto, na primeira parte busca-se trazer os contextos históricos da educação no campo. Na segunda, permeia sobre o contexto dos fundamentos da educação rural. Na terceira, articula-se os movimentos da educação no campo com a pedagogia histórico-crítica por meio da realidade municipal a partir do referencial curricular.

2 CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Educação no Campo, suas lutas e esforços coletivos transformados em resistência pelos povos do campo e dos movimentos sociais ocupou espaço no cenário educacional com debates e tem estado em evidência nos debates em esfera nacional. No entanto, os camponeses ainda estão envolvidos por concepções discriminatórias tanto do homem como ser social, como do espaço geográfico, que é tido como lugar de atraso e de pessoas incultas. Quanto à educação, esta esteve por muito tempo esquecida, renegada, sem voz, longe das políticas públicas que tinham como objetivo ascender o desenvolvimento da educação para homens e mulheres do campo.

O silenciamento é perceptível tanto pelo Estado como por pesquisadores, o que demarca, assim, a exclusão social e educacional que os povos do campo têm vivido sem acesso ao direito básico que é a educação, conforme assegura a Constituição Federal no artigo 206, segundo a qual “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, *on-line*) e que, em seu artigo 205, a “[...] educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, *on-line*).

Resistir ao processo de colonização ao longo da história do Brasil permite ao homem do campo se constituir como ser social que constrói sua história no coletivo dos movimentos sociais, processo esse que é permeado por “[...] tensões, lutas sociais,

organizações e movimento dos trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 61).

Com a proclamação da República, em 1889, com uma forte tendência europeia no Brasil, e pensando em seu bem-estar, a sociedade burguesa direciona a vida dos povos do campo. Assim, para este momento de desenvolvimento industrial, era preciso que os trabalhadores assalariados se tornassem também consumidores. Para transformações do modo de produção da época, a sociedade inglesa, com o intuito de preparar a mão de obra para suas empresas, começa a pôr em prática um projeto de escolarização para o campo. Para a sociedade do capital que despontava já não era interessante manter a sociedade rural, servil e escravocrata (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

Este direcionamento concretiza-se com o Estado, instituição que desde a sua fundação tem dado prioridade às pretensões da sociedade burguesa. Este, para assegurar mão de obra de trabalhadores assalariados para atendimento às indústrias, instituiu a Lei nº 601, de 18 setembro de 1850, a Lei de Terras, que admite o acesso à terra apenas pela compra, como esclarece seu artigo 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro tipo que não seja o de compra” (ROSSATO; PRAXEDES; 2015, p. 18). Com isso, os trabalhadores livres, ex-escravos, filhos de pequenos proprietários, posseiros, emigrantes pobres foram impedidos de adquirir terra devolutas³, pois pela força da lei, garantia aos fazendeiros seus empregados e forçava a migração para os centros urbanos. Todavia, não foi suficiente criar a Lei de Terras, era preciso preparar este povo para o trabalho dentro das especificidades do processo de modernização, até então neste contexto, em face das necessidades burguesas, neste contexto surge a educação rural.

3 EDUCAÇÃO RURAL

³ Propriedades públicas que nunca pertenceram a um particular

Legitimada pelo Estado a Educação Rural apresenta em seu bojo valores que fortalecem o projeto de modernização do Brasil com a expansão industrial, submetendo a educação às necessidades da indústria. Ainda na sociedade feudal, a diferença entre os homens era justificada pela essência humana, a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que tinha de essência humana. A burguesia, classe em ascensão, com sua natureza revolucionária com a filosofia da essência expressa na defesa intransigente da igualdade essencial dos homens, dá início à reforma da sociedade fundamentada na liberdade, assim, se os homens são em essência iguais, a desigualdades entre os homens são geradas pela sociedade e seu modo de produção (SAVIANI, 1999, p. 50-51).

É com essa concepção de uma sociedade igualitária que a burguesia reforma a sociedade e assume sua posição de dominação. Para compreendermos este raciocínio vejamos o discurso burguês:

[...] os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações vão alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado a terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato (SAVIANI, 1999, p. 51).

Com essa concepção, a burguesia advoga educação para todos, com o intuito de converter servos em cidadãos e com participação política, desenvolvendo uma “democracia burguesa”, condição que favorece à qualificação da mão de obra para a construção de uma sociedade industrial, seu principal interesse. Com o entendimento de que a educação liberta, ao perceber que os interesses sociais das massas não coincidem com o interesse burguês — que é o enriquecimento individual — já consolidada, a “[...] classe burguesa não caminha mais em direção da transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 52).

Para entendermos o processo intencional da educação rural, é importante a compreensão de como se iniciou o processo de dominação da classe burguesa e suas intenções em reformar a sociedade e, como consequência, a educação. Fica evidente que as concepções de educação, em especial, para o campo são de acordo o tempo e o espaço que a elite burguesa deseja dominar. Nesta lógica, há apenas duas opções de construção da educação: baseada na ótica dominante, ou seja, da ótica burguesa, institucionalizada e reprodutora da ideologia, ou em face da perspectiva dos trabalhadores, representados pelos movimentos sociais (ARROYO, 2008).

É importante frisar que a escola não tem o poder para eliminar as diferenças causadas pela divisão da sociedade, no entanto, além de outros espaços a escola com sua concepção de ensino reflete acerca das contradições dessa divisão, mesmo que essa se dê de forma velada. No início do *Manifesto Comunista* os autores afirmam que “[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 1998, p. 8), e esta perpassa pela concepção de escola para as massas.

Para favorecer a sociedade burguesa dominante, a educação rural atendia ao modelo urbanocêntrico, tratava “[...] os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (ARROYO, 1999, p. 15).

A migração exacerbada do homem do campo para a cidade dava início, no Brasil, à transição de uma sociedade agrária para urbana, com isso, uma série de problemas estruturais foram desencadeados, como o inchaço das favelas e a ameaça de desarmonizar a cidade e diminuir a produção agrícola, fato que incomodou a elite. Santos (2019, p. 96) destaca que “[...] esse período se coaduna com a expansão neoliberal e das políticas de ampliação dos subsídios para a produção agrícola por grandes capitalistas”.

Enquanto isso, no campo, a educação rural ainda é pacata, sem ações que possam transformar o local de sua inserção e forte nas ideias educacionais importadas por colonizadores da Europa. Com os pioneiros da Escola Nova, a partir de 1930, nasce o “ruralismo pedagógico” que se instituiu por uma busca de respostas ao impacto social

provocado pelo aumento descontrolado da população das cidades, assim como pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano. Isso se deu decorrente da mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade (SANTOS; SOUZA, 2015).

Não podemos esquecer que a educação rural foi idealizada pela elite burguesa, dentro de uma transição da sociedade agrária para urbana. Com isso, convém questionarmos: a quem serve a educação rural? Pois bem, estando a serviço da preparação da mão de obra para o trabalho fabril, a educação rural não tinha preocupação com o desenvolvimento do homem do campo (pequenos proprietários, assalariados rurais) em sua emancipação, sua missão era “[...] desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 73).

Entre os anos de 1989-1930, a hegemonia agrária no Brasil era predominante, este período era liderado pela política do café com leite, constituída por meio de um acordo entre o governo federal e as oligarquias rurais de São Paulo e Minas Gerais, grandes produtores de café e leite. Neste período, a direção do país ficava entre os dois Estados, ora o presidente seria paulista, ora mineiro. Essa política chega ao fim com a presidência de Washington Luís, que foi deposto com a Revolução de 1930. Com a derrubada da política fortemente agrária, voltada aos interesses dos grandes latifundiários, e a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República, “[...] inicia-se, portanto, um processo de modernização da agricultura que subordina a indústria deixando de ser considerada uma atividade natural e dependente de técnicas rudimentares” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 20). Neste sentido, Silva (1998, p. 36) resume:

[...] para os homens que assumem o poder nos anos 30, o desenvolvimento é sinônimo de indústria, de população bem alimentada, saudável e de erradicação do analfabetismo e de endemias. Ora, neste contexto surge uma questão: como fazer o campo brasileiro ajudar a participar deste desenvolvimento?

Santos (2016, p. 166), destaca que “[...] nesse mesmo período, o país foi palco de um cenário liberal na educação, denominado de escolanovismo, do qual se originaram os ideários do ruralismo, que indagava sobre a escola rural, os conteúdos escolares, a formação de professores”. Assim, a educação rural com os princípios do ruralismo pedagógico tinha como principal objetivo conter o êxodo rural e fixar o homem no campo, para atender aos ideários do governo de Vargas (1930 - 1945) de modernizar o campo e transformar sua produção em uma agricultura capitalista. Enfim, os ruralistas pedagógicos, com sua concepção de educação rural, trataram o camponês como carente, subnutrido, pobre ignorante, não discutindo efetivamente a origem dos problemas vividos no campo, voltando a atender o processo de industrialização em curso” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 22).

Com esse ideário de dominação que determinava como deveria ser a formação para os povos do campo e que consolidava a cidade como modelo de modernização, constituía-se uma educação urbanocêntrica para os camponeses, desvelando a contradição de ofertar escolarização muito distante das reais necessidades do homem do campo, pois

[...] não era a formação deles, com eles e para eles, como se defende na Educação do Campo. Faltava reconhecer os povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não formais, e assentava-se em três pilares: professor, método de ensino e currículo. Esse período foi importante para colocar a população do campo no cenário da política educacional. Entretanto, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos do campo continuavam fortes, expressos no grau de analfabetos e de formação incompleta (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 74).

Diante dessas constatações, a educação rural não trabalha com o ensino que respeite a diversidade dos povos camponeses, não faz educação do campo atendendo as especificidades do camponês por meio do debate da sua realidade e de seus dilemas. Com isso, põe em evidência as contradições que envolvem a educação que não reconhece seus sujeitos com conhecimento e saberes que transformem o espaço em que vivem.

Por fim, a educação rural é uma educação com receita, que silencia o homem campo. Conforme Fernandes e Molina (2005, p. 64), “[...] um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo”, ou seja, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

4 EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS FORMULAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como vimos enquanto houver sociedade classista, a elite dominante estará sempre usando a educação a seu favor, como mecanismo de controle de seu bem-estar, ora a ideologia é fixar o homem no campo, ora é migrá-lo para cidade, tudo planejado para atender a sociedade do capital.

Articulado ao pensamento de Orso (2016, p. 98),

[...] pensar a educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário para pensar numa Teoria Educacional que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórico e coletivamente pelos homens do local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada as exigências práticas para realização do trabalho agrário.

Neste sentido, a corrente da Pedagogia Histórico-Crítica apresenta como proposta a contrapor radicalmente o capitalismo, aponta que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade é uma das formas da classe trabalhadora se instrumentalizar para lutar pela transformação da sociedade.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, dialoga com as aspirações de uma escola que tenha a prática social dos alunos camponeses como ponto de partida e chegada. Com possibilidades de aproximação com as demandadas pela classe trabalhadora e que a realidade desta classe seja analisada à luz dos conhecimentos clássicos, permitindo que o

ponto de chegada do processo educativo se configure como uma prática problematizada e compreendida dentro de uma historicidade.

Historicidade que a Educação do Campo tem construído com os esforços dos movimentos sociais, com a concepção de que o campo não é apenas um espaço de trabalho para produção de mercadorias. O campo é um espaço de cultura e de formação social, sua diversidade precisa sair do silêncio imposto pela sociedade capitalista, que para acumular capital não mede esforços em anular os sujeitos das classes subalternas, neste caso, o trabalhador do campo. Este é um dos motivos da Educação do Campo ser resistência, luta e persistência. Como destacam Santos e Souza (2015, p. 81),

[...] a Educação do Campo emancipatória que estamos defendendo, tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento por meio da superação entre trabalho manual e intelectual, e deverá ter como base o trabalho autônomo e livre da alienação capitalista.

A esse respeito, Santos (2014) esclarece que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi quem “[...] junto com outros movimentos sociais começou a discussão em âmbito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos camponeses que ficou conhecida como Educação do Campo” (SANTOS, 2014, p. 62).

De acordo com Saviani,

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e

gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (2008, p. 69).

Essa articulação e com os interesse populares coloca a pedagogia histórico-crítica com potencial de proporcionar uma organização pedagógica que evidencie à educação do campo o imprescindível contato com os bens culturais humanos, dos quais os conhecimentos socialmente acumulados são imprescindíveis e dessa forma valida os conhecimentos dos povos ancestrais camponeses.

A Educação do Campo tem especificidades que são inerentes aos povos dos campos com suas histórias de lutas, de resistências e sua cultura e diversidade. Seja localizada no campo ou no espaço urbano, é preciso trabalhar com seus princípios. Ao ofertar educação urbanocêntrica a escola reproduz a ideia que o campo não tem história, não fez parte da construção social e política deste país e que a cidade é superior. A ideia de submissão do campo em suas interações com a cidade está presente no curso da história de desenvolvimento do Brasil, como destacam Arroyo, Caldar e Molina (2011, p. 31), “[...] o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, com Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”.

Sendo assim, a educação, por este viés, ameaça o desenvolvimento camponês, e fortalece a educação elitizada mediatizada por uma economia de mercado que nega o rural. Nesta lógica, Mészáros (2008, p. 16) afirma que “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. Dessa forma, a educação necessita ser, em seu sentido amplo de processo de formação humana, construtora de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais da realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A educação, assentada no sentido de formação humana, discorre sobre o direito à educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento da vida no campo. Por fim, a Educação do Campo é fruto dos enfrentamentos, em que os povos do campo, juntamente com movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro, têm lutado em

busca do direito à educação e defendem um projeto de campo em que o homem tenha espaço para trabalhar livre da exploração do modo de produção capitalista.

O Quadro 01, a seguir, apresenta as principais leis específicas para regulação da Educação campesina em conjunto com decretos e resoluções que orientam a formação continuada de professores do campo.

Quadro 1 — Alguns Marcos Legais e Normativos da Política Nacional de Educação do Campo

MARCOS LEGAIS	
Parecer CNE/CEB n.º 36/2001	Define as diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo.
Re. CNE/CEB n.º 1 3/4/2002	Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB n.º 1/2006	Dispõe sobre a pedagogia da alternância
Lei n.º 11.494, 20/06/2007	Regulamenta o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Estabelece ponderação diferenciada para as escolas do campo.
Res. CNE/CEB n.º 2, 28/04/2008	Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CNE/CEB n.º 2/2008	Defende a importância da formação inicial e continuada dos professores apropriada à Educação do Campo e com profissionais que respeitem as especificidades.
Lei 11.692/2008	ProJovem Campo-Saberes da Terra.
Res. CNE/CEB n.º 4, 13/07/2010	Define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Determina a Educação do Campo como modalidade.
Decreto presidencial n.º 7.352, 4/11/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Parecer CNE/CEB n.º 23/2007	Orienta o atendimento à Educação do Campo
Lei n.º 12.695/2012	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Portaria n.º 674/2013	Institui a comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Portaria n.º 86/2013	Cria o Programa Nacional de Educação do Campo

MARCOS LEGAIS

Lei n.º 12960/2014	Limita o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
--------------------	---

Fonte: elaborado pelos autores a partir das análises da legislação brasileira

Observando ao Quadro 01 é possível notar que a partir da década de 90 as políticas para Educação do Campo deram um salto. Por meio de lutas e resistências dos movimentos sociais do campo foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Não existe educação de qualidade se não houver uma política de valorização dos professores e o FUNDEB, instituído pela Lei n.º 11.494, em 2017, política consolidou a prerrogativa de valorização e de avanço na carreira dos professores, já o PRONERA propõe uma política pública mais consistente para Educação do Campo.

5 EDUCAÇÃO NO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – APROXIMAÇÕES POR MEIO DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA – BA

Muitas são as divergências teórica-conceituais existentes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação no/do Campo. Nesta discussão, buscamos por meio do arcabolo teórico de ambas estabelecer relações junto aos processos das abordagens curriculares que seguem na contramão das políticas curriculares vigentes no país. Desse modo, nosso desejo não é de estabelecer tensões, mas apresentar possibilidades teóricas, embasados em estudos anteriores para ajudar nas reflexões acerca dos referenciais curriculares municipais, portanto estamos abertos a críticas e debates posteriores.

Para nos ajudar nessa empreitada, nos apoiaremos em discussões existentes no campo teórico conceitual para desenvolver as aproximações pertinentes e seguir com análises posteriores. Destacamos neste primeiro momento, que as reflexões serão encaminhadas na perspectiva da educação no campo e não na educação do campo, pois,

O detalhe **no** ou **do** campo, para muitos, pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo. (ORSO, 2016, p. 93. Grifos do autor)

Nos afiliamos dessa compreensão, primeiramente, por tratarmos da questão da teoria educacional, neste caso a Pedagogia Histórico-Crítica; segundo por consideramos que no conjunto da história mesmo com suas contradições a escola deve ser o espaço privilegiado para as discussões acerca dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sem fragmentações conceituais e sem os ditames do capital, assim, defendemos uma teoria “[...] que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola” (ORSO, 2016, p. 98)

Para pensarmos a necessidade de articulações curriculares no pensamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, tomamos como objeto de estudo o Referencial Curricular Municipal de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Dele extraímos aspectos que nos conduzem a pensar e refletirmos sobre a necessidade urgente do não esvaziamento dos conteúdos escolares para os e as estudantes das escolas do campo.

Corroboramos com o pensamento de que não pode haver distinção entre as discussões de trabalho e educação, apenas fazendo uma ligação descontextualizadas e inertes, pois

[...] não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual). (REFERENCIAL CURRICULAR, 2020, p. 88)

Em relação aos aspectos que são substanciados na educação no campo, quando deslocados das contradições existentes corre-se o risco de favorecer uma educação nos moldes da lógica capitalista. Ao se empregar a ideia de que deve existir uma separação nas discussões relacionadas ao campo, vende-se uma ideia de que basta aplicar conteúdos deslocados da realidade apenas para reparar os retrocessos existentes nos modelos de educação empregados no campo. Ao apresentar um posicionamento de que as aproximações relacionadas à escola e o trabalho, nos leva a refletir sobre a função social da educação para a emancipação humana dos envolvidos nesta modalidade educacional, estamos antes de mais nada nos posicionando teoricamente pela as abordagens da Pedagogia Socialista, do Materialismo Histórico Dialético e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para pensarmos as discussões curriculares, suas abordagens, fundamentos e compreensões priorizamos uma discussão de educação no campo apontada por Silva (2009 apud SOUZA, 2014, p. 74), de que, para ela a

[...] perspectiva de educação como emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com princípios agroecológicos e estratégias solidárias, vão recriando suas pertencas, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura.

Neste contexto, destaca-se a articulação entre escola/educação e emancipação humana, tendo o trabalho um papel essencial na transformação humana e, conseqüentemente, na natureza uma vez “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2003, p.11). O autor assevera, que assim como o trabalho, a educação é uma atividade excepcionalmente humana, portanto, requer intencionalidades, fundamentos e práxis.

Ainda nessa linha de pensar o trabalho como emancipação humana e o conhecimento científico para o desvelamento do mundo real fora da aparência, destaque-

se a necessidade de discutir elementos curriculares vinculados ao trabalho não-material classificado como

[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 2003, p. 12).

Partindo do princípio que a educação deve ser entendida como trabalho não-material, defendemos que as premissas curriculares no documento que ora tomamos como objeto se aproxima da pedagogia histórico-crítica por defender um educação no campo com aprofundamentos teóricos, intencionalidades e com priorização de conteúdos que ao serem trabalhados na realidade rural possa, de fato, ser utilizados como instrumento para a emancipação humana.

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos elencados, pois toda sua concepção perpassa pelas relações sociais que envolvem a sociedade. Para a educação do campo, o currículo deve ser desenvolvido a partir das necessidades concretas dos estudantes, elaborado por muitas mãos e múltiplos olhares, composto por saberes próprios das comunidades e em diálogo com os conhecimentos científicos e saberes universalizados. (REFERENCIAL CURRICULAR, 2020, p. 88)

O currículo, e neste caso o referencial curricular, deve ser compreendido não como conteúdo apenas, mas como um junção de elementos humanos, posicionamentos teóricos, fundamentos históricos e filosóficos que conduzam para uma concepção de educação, sociedade, conhecimento, escola, aprendizagem, relações sociais, contradições dos contextos e das políticas explícitas e cooptadas no rol das discussões curriculares. Além disso, defender um currículo crítico que dialogue com as especificidades das escolas do campo é antes de mais nada garantir nele a defesa dos interesses que estejam voltados para a classe trabalhadora.

Se para as abordagens epistemológicas do referencial curricular municipal (2020, p. 88), as discussões e defesas curriculares “[...] deverá ser a formação integral dos estudantes e desenvolvimento do meio, onde a produção do conhecimento parte, principalmente da realidade próxima, das atividades práticas e do trabalho coletivo”, nos leva a refletir que o conteúdo deve ser contextualizado, rompendo a lógica do imediatismo, o relativismo epistemológico e rompendo a lógica do senso comum, o que para Saviani (1996, p. 2) “[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Assim como “[...] o currículo deve contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico [...], assegurando uma organização e prática político-pedagógica diferenciada, que garanta o direito à escolarização como essencial para o desenvolvimento do campo numa perspectiva de justiça e igualdade social” a pedagogia histórico-crítica se aproxima da educação no campo na contramão das políticas hegemônicas apontando novas direções.

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 3)

No caso da educação no campo, por meio das abordagens da pedagogia histórico-crítica, o currículo ou o referencial curricular deve apontar caminhos para construção de análises que reflitam sobre a crítica da realidade, que explicita as forças sociais e

econômicas que traduzem os modos de produção e subsistência da vida no campo. Para isso é preciso fundamentar-se nas teorias do conhecimento, compreender suas lógicas e nelas estabelecer relações com as que fortalecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitindo que no rol da aplicação de conteúdos e abordagens, os sujeitos do campo possam estabelecer semelhanças e coerências entre o geral, o particular e o singular (FREITAS, 2010).

O referencial curricular por meio de suas abordagens deve explicitar os embates históricos existentes no campo, de um lado o agronegócio representado pelo capital e do outro a agricultura camponesa que representa a relação do trabalho. Neste campo de disputa a tomada de partido pelo currículo crítico emancipador contrapõe a lógica do modelo neoliberal fortalecidos pelas empresas capitalistas que dominam fortemente o capital financeiro sobre a agricultura e a cultura do agronegócio.

Concebemos o currículo como o projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados na tradição cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sociocultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais e por uma excessiva carga horária de disciplinas obrigatórias, com grandes vínculos de pré-requisitos. Busca consolidar uma base teórica consistente, fazendo-o a partir da “Teoria do Conhecimento Materialista Histórico-Dialética”, que possibilita a construção do conhecimento a partir do sistema de organização do programa em “complexos” de fenômenos de grande importância e de alto valor social, cujo estudo permite aos estudantes compreender as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros e a relação entre todos os fenômenos. (CADERNOS DIDÁTICOS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2010, p. 183)

A reflexão acima, contida nos Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, produzidos em 2010 nos leva a pensar o quão atual é a

defesa que aqui realizamos sobre as aproximações da educação no campo com a pedagogia histórico-crítica. Se por um lado encontra-se a burguesia agrária, do outro estamos nós que lutamos pela fundamentação de conteúdos escolares que sejam capazes desvelar a realidade e suas várias formas de compreensão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada por uma Escola do Campo repercute no direito social dos povos camponeses em quebrar o fetichismo que criaram sob o homem do campo, pautado em uma visão unilateral. A regularidade entre o rural e urbano se dá em caráter de mútua dependência, os dois espaços possuem realidades que favorecem as necessidades básicas para sobrevivência do homem como um todo, um não sobrevive sem o outro.

Diante do exposto, considerando o cenário atual da educação brasileira, precisamos fortalecer a nossa luta enquanto militantes da Educação do Campo, para resistir a toda espécie de dominação da classe dominante que desenvolve suas políticas em função do capital.

No âmbito do pensamento pedagógico, no que consiste na defesa da educação escolar pública no campo, requer das redes e dos professores e professoras uma intencionalidade que deve ser alimentada e fundamentada em preceitos da Teoria Social Crítica, que aqui defendemos a Pedagogia Histórico-Crítica. O caráter pedagógico da educação seja ela no campo ou fora dele deve ser construído a partir de bases teóricas consistentes que contraponham o modelo de educação hegemônica pautada em lógicas capitalistas.

Este trabalho, pauta-se na seguinte pergunta: como a Pedagogia Histórico-Crítica se aproxima da Educação do Campo por meio de Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa? Destacamos a articulação do RCM junto a PHC e a EC como uma premissa da rede municipal de ensino, que mesmo timidamente

busca plantar a semente da reflexão para que educadores e educadoras possam desvelar os melindres da BNCC. Sabemos que para compreender as intencionalidades, os discursos, os aspectos do esvaziamento do conteúdo escolar só se dá em articulação com outras análises políticas educacionais que em muitas vezes não chegam no cenário da compreensão dos educadores.

As palavras são cooptadas e articuladas (de forma intencional) no sentido de colocar verdades absolutas e vender uma imagem de favorecimento da classe trabalhadora, no entanto o que tem por traz é o verdadeiro desmonte da educação, a abertura para o empresários da educação e coloca no topo das agendas a formação para o mundo do trabalho, a exploração da mão de obra e encurralamento do pensamento emancipador.

No desejo de estabelecermos uma relação, percebemos que a articulação se dá no âmbito da intencionalidade e da afiliação teórica quando em sua parte constitutiva, o referencial, aproxima-se de teóricos e discussões que defendem o campo e conhecimento científico como elemento humanizador e emancipatório. Tanto a educação no campo, em seu movimento histórico, quanto a pedagogia histórica-crítica lutam contra as forças do capital, que de forma organizada toma todos os âmbitos da sociedade e, conseqüentemente, da educação. Eis a aproximação mais forte e mais profícua: enfrentar teórica e conceitualmente a lógica capitalista e excludente no campo das políticas educacionais do campo e fora dele.

REFERENCIAS

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G; ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. *Por uma Educação do Campo*, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

BOM JESUS DA LAPA, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular**. 2020

BORCHARDT, J. **Karl Marx o capital**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/02/2022.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Acesso em:08/09/2019. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

ENGELS, Friedrich; **MARX, Karl**. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

FERNADES, Bernardo Maçando. MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e Jesus, Sonia M.S.A. (Orgs). **Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. Ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1964.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 d. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

ORSO, P. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. IN: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; SANTOS BEZEERA, M. C. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação No Campos Histórias. Desafios e Perspectiva Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo: História, legislação, Identidades Camponesas e Pedagogia**. Editora Loyola. São Paulo, SP.2015.

- SANFELICE, J. L. **Dialética e pesquisa em Educação**. In: LOMBARDI, J. C,
- SANTOS, Arlete Ramos do. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016, 210p.
- SANTOS, Arlete Ramos dos, **Ocupar, Resistir e Produzir, Também na Educação!:** o MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- SANTOS, Arlete Ramos dos. CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira, CAETANO, Maria Raquel (orgs.). **Políticas Educacionais no Cenário Brasileiro: Reificações e Contradições no Sistema Capitalista**. 1 ed. – Curitiba:Appris, 2019. 473p
- SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural**. In.: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.
- SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **Marxismo, educação e pedagogia**. In: SAVIANI, D; & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico - Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas - SP, 2012
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Conservadorismo e hegemonia agrária no Brasil. In: CARNEIRO, Maria José et al. (Org.) **Campo aberto:** o rural no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ContraCapa, 1998.

SOUZA, K. T. A. F. **Educação do campo e emancipação humana:** contribuições do Pro jovem Campo - Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia**, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . – Salvador: EDITORA, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE IMPORTANCE OF THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN THE RURAL EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: EN LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO

Ana Cristina Hammel¹
Maria Eloá Gehlen²

RESUMO: O tema é a importância da pedagogia histórico-crítica na educação campo - Ciências Sociais e Humanas, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Laranjeiras do Sul, no Paraná. Visa-se compreender a aplicação desta pedagogia na educação do campo. A metodologia é um estudo de caso com referências bibliográficas. O resultado aponta para a valiosa contribuição desta pedagogia na sua efetivação na educação do campo.

Palavras-Chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação do Campo. Contribuições.

ABSTRACT: The theme is the importance of Historical-Critical Pedagogy in rural education - Social and Human Sciences, at the UFFS, at the Laranjeiras do Sul, at the Paraná. The aim is to understand the application of this pedagogy in rural education. The methodology consists of a case study with bibliographic references. The result indicates the valuable contribution of this pedagogy in its effectuation on rural education.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Rural Education. Contributions.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Laranjeiras do Sul, PR, Doutora em História. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), e-mail.ana.hammel@uffs.edu.br, ORCID n.º <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

² Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Laranjeiras do Sul, PR, Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Cooperação e Agroecologia (GECCA), e-mail.maria.gehlen@uffs.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-3802-9434>

RESUMEN: El tema es la importancia de la pedagogía histórico-crítica en la educación de campo - Ciencias Sociales y Humanas, en la UFFS, en Laranjeiras do Sul, en Paraná. El objetivo es comprender la aplicación de esta pedagogía en la educación rural. La metodología es un estudio de caso con referencias bibliográficas. El resultado apunta al valioso aporte de esta pedagogía en su efectividad en la educación rural.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica. Educación de Campo. Contribuciones.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma conquista benéfica e profícua dos Movimentos Sociais Populares, também no estado do Paraná, mais principalmente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no campus de Laranjeiras do Sul. Deste modo, este trabalho é desenvolvido visando compreender a aproximação da Educação do Campo e da Pedagogia Histórico-Crítica na formação de educadores do campo nessa universidade situada na região Centro-Sul do Paraná, no território da Cantuquiriguaçu, composto por 21 municípios em sua extensão.

Assim, parte-se do questionamento de perquirir-se a respeito da importância da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo, neste local de ensino e aprendizagem em nível superior, para indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, sem-terra e até mesmo cidadãos, tendo como foco mais específico a formação de professores, seja em nível inicial, seja em nível continuado.

Na pesquisa, a metodologia utilizada consta de um estudo de caso de caráter qualitativo, descritivo ao efetuar a revisão da literatura. Para Gil (2009), o método pode ser definido como o caminho a ser seguido para se chegar a determinado fim. Conforme esse autor, existem vários métodos e diversas classificações podem ser adotadas, na pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) estabelecem que o método é um conjunto de ações adotadas de modo racional e sistemático em direção a um propósito final.

De maneira profícua, Orsolini e Oliveira (2013) entendem a pesquisa como um ato de liberdade. É um bilhete de passagem para sujeitos que se querem sujeitos. A

pesquisa legítima o ato de rebeldia de investigar, para formar o novo; para dar à luz ao conhecimento que dormiria latente dentro de tantas vidas que se manteriam estanques, não fosse o rebelde ato de investigar e fazer convergir para o mesmo discurso observações e teorias que, juntas, efervescem a pesquisa.

Na questão atinente ao estudo de caso, Yin (2005, p. 33) menciona que o estudo de caso, que ele chama de “estratégia de pesquisa”, compreende “um método que abrange tudo”, em uma investigação em que o fenômeno e o contexto quase se mimetizam em situações da “vida real”. Yin (2005) defende a aplicabilidade do estudo de caso a “fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20).

O resultado aponta para contribuição relevante e atual desta pedagogia mediante sua efetivação na educação do campo. A partir da análise da educação do campo no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no campus de Laranjeiras do Sul, mais especificamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores buscamos o diálogo entre a Educação do Campo e conceitos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica.

2 APRESENTANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFFS, EM LARANJEIRAS DO SUL, NO PARANÁ

Fruto da mobilização dos Movimentos Sociais Populares (MAB, MST, MPA, MMA), das Prefeituras e da sociedade civil da região foi possível construir a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), o qual teve no seu nascedouro um projeto de ensino público, democrático e popular, na região sul do país, no governo do Presidente Lula. Essa universidade localizada na região sul do país teve no seu nascedouro, realizado no governo do presidente Lula, um projeto de ensino público, democrático e popular. Ela possui 6 campus: 1 em Realeza e 1 em Laranjeiras do Sul (Paraná), 1 em Chapecó (Santa Catarina) e 1 em Erechim, 1 em Cerro Largo e 1 em Passo Fundo (Rio Grande do Sul). Ela decorre da Lei n.º 12.029 de 15 de setembro de 2009.

O município de Laranjeiras do Sul, no Paraná, inscreveu-se nesta mobilização. O campus universitário foi construído dentro do assentamento 8 de Junho (fruto da reforma agrária e da luta dos camponeses sem terra), iniciando suas atividades acadêmicas em 2010.

Considerando o contexto histórico-regional-nacional dos últimos anos, a Educação do Campo inscreve-se no terreno da luta de classes, marcada por reivindicações dos direitos sociais, entre eles o direito à educação e ao ensino superior. Ela ocorre a partir da afirmação econômica, política, social e cultural de diferentes sujeitos históricos, os quais se inserem nas lutas dos camponeses pobres, indígenas, quilombolas e os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural, assim como pequenos agricultores. Todos esses sujeitos se afirmam enquanto agentes de transformação social.

Ainda nos anos 2000, vimos uma ascendência em todos os estados brasileiros entorno da política educativa que previa ações para as escolas localizadas no campo. Neste sentido vários documentos legais em âmbito nacional compuseram um arsenal que permitiu reivindicar ações concretas nas federações.

Na região de Laranjeiras do Sul, a Carta de Porto Barreiro, construída durante a Conferência Estadual de Educação do Campo, no ano de 2000 demarca a criação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, além da pautar este estado para ter políticas públicas para os camponeses. No ano de 2003 foi criado no Paraná o Departamento de Educação do Campo, junto a secretaria de estado da educação e no ano seguintes são reconhecidas as Escolas Itinerantes em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se tornaram uma conquista dos camponeses e aconteceram em diversas universidades, fruto das mobilizações nacionais em defesa de uma educação no/do campo de qualidade. Por isso, existe a urgência de fortalecer a Educação do Campo como uma necessidade histórica para os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, fundo de pasto e os assalariados rurais.

Eles possuem a compreensão do quadro social em que ela se inscreve e a necessidade de se ter claro quais são as finalidades desse tipo de organização na construção de conhecimento, uma vez que a educação não é neutra e nenhum projeto pedagógico está isento das lutas de classes que atravessam a sociedade.

Caldart (2004) é enfática ao afirmar que a Educação do Campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e modos de ser e de viver daqueles que integram o campo.

É instigante o pensamento de Leite (1999) ao explicitar que a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional instalado pelos jesuítas, contando com a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na seguinte expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

A Educação do Campo nutre-se da educação popular. Paludo (2001) sinaliza que foi nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. A autora explica que a educação do/no campo nasceu como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas.

Arroyo (2000), um dos enriquecedores da Educação do Campo, relembra um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Ambos nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo também tem seu saber, seus mestres e sua sabedoria.

Por sua vez a Pedagogia Histórico-Crítica colada as demandas sociais de seu tempo busca em seus pressupostos responder aos anseios dos trabalhadores apostando na

escola pública, no aprendizado dos conhecimentos científicos e no intelectual orgânico como meios para formação da classe trabalhadora, capaz romper com a exploração do ser humano e da natureza. Vivendo um momento histórico pós ditadura o pensamento de Demerval Saviani, se propõe a responder ao campo progressista, ao formular uma pedagogia que nortearia a formação crítica tão necessária após período de obscurantismo da ditadura militar e que ainda permeia a atualidade.

Da formação social e cultural dos movimentos sociais populares, nasceram diferentes projetos pedagógicos, entre os quais a concepção de Educação do Campo se inscreve e faz parte. O compromisso ético-político de uma Universidade, com a formação de novos educadores e educadoras, precisa partir concretamente da sua base material. Aliado a isso, tem-se o compromisso com a formação de professores da educação básica pública, em conformidade com os objetivos e princípios da Política Institucional da UFFS para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (PPC, 2020).

Assim, entre outras graduações, originou-se, em 2012, na UFFS, no campus de Laranjeiras do Sul-PR, a Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas Licenciatura, para suprir o vácuo na formação de educadores para atuar nas escolas do campo. Esse curso de licenciatura utiliza a Pedagogia da Alternância com Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

Até o presente momento, 8 turmas iniciaram suas atividades, sendo que 5 turmas já concluíram a graduação. Em setembro de 2021, a UFFS – Campus Laranjeiras do Sul-PR possuía 101 estudantes com matrícula ativa, além de 62 já terem se graduado nesse Curso (informações obtidas no Serviço de Atendimento ao Estudante - SAE da UFFS, em 27/09/2021).

Inicialmente, as 6 primeiras turmas vivenciaram seus estudos, nas aulas e nos trabalhos pedagógicos que ocorriam no Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), no município de Rio Bonito do Iguaçu. Além dessas, foram abertas 2 turmas na Casa Familiar Rural no Município de Candói-PR, localizado a 80 quilômetros da UFFS, congregando indígenas de origem Kaingang e

Guarani, assim como pequenos agricultores de cidades próximas. As duas próximas turmas que iniciarão em 2022 terão por sede a Casa Familiar Rural do Município de Porto Barreiro-PR, distante 16 quilômetros da UFFS.

O curso possui como objetivo oportunizar a formação de educadores para a educação formal e não formal de ensino, considerando as especificidades dos povos do/no campo e da educação básica. Mediante abordagem interdisciplinar, o curso habilitará os egressos como profissionais licenciados para o exercício da Educação do Campo, aptos a atuarem no ensino das Ciências Sociais e Humanas, capazes de promover a interdisciplinaridade entre as áreas específicas do curso: Geografia, Filosofia, História e Sociologia. Os egressos também podem atuar na gestão educacional, na coordenação pedagógica e na produção e difusão do conhecimento. Outro campo de atuação do curso é no Projeto da Escola da Terra, desenvolvido com professores municipais, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A necessidade da interdisciplinaridade surge a partir do entendimento de Frigotto (2010), no sentido de que a produção do conhecimento precisa fundar-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. Esse fato exige que se faça a distinção dos limites reais dos sujeitos que investigam e dos limites do objeto investigado.

A necessidade da interdisciplinaridade é atual e relevante em tempos do novo Ensino Médio, por área de conhecimento (sancionado em fevereiro de 2017), que exige um ensino e uma aprendizagem em sincronia com a legislação atual, destarte também alimentada pela globalização e a internacionalização do conhecimento,

Além da formação inicial de educadores em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, a formação continuada nas escolas do campo tem sido percorrido pelos docentes vinculados a educação do campo da UFFS, atuando em diferentes projetos e programas de pesquisa e extensão junto as escolas e comunidades camponesas, dentre este destacamos o Programa de Formação Continuada de Educadores Escola da Terra.

Desde 2015 já foram ofertadas quatro edições do programa que ocorre em todas as regiões do estado, buscando problematizar e contribuir na formação continuada dos educadores que atuam nas escolas do campo, sejam elas multisseriadas, multianos e escolas organizadas em ciclos de formação humana com complexos de estudos. Foram formados mais de 1000 professores, alguns desses trabalhavam a mais de 30 anos nessas escolas. O programa busca através da realidade/prática social, problematizar e instrumentalizar os educadores para o trabalho pedagógico com os educandos do campo.

A Educação do Campo distingue-se da Educação Rural, pois trata de uma proposta do Movimento Camponês para superar a Educação Rural que, associada aos processos de expropriação da terra e da subordinação dos agricultores, nega a esses trabalhadores, enquanto sujeitos de produção de conhecimentos, saberes e culturas (RIBEIRO, 2011).

No entendimento da autora acima citada:

A educação do campo projetada nesse processo coloca-se, então, como contraponto à existência de uma escola qualificada como “rural”. Historicamente, a escola rural tem-se prestado a disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbana, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes. (RIBEIRO, 2011, p.25)

Também, importante na formação de educadores para as escolas no/ do campo o conceito gramsciano de intelectual orgânico cujos indivíduos, grupos e organizações sociais podem promover as condições de transformação da realidade, por mediação de modelos científico-filosóficas, educativo-culturais e políticos, trazendo “[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40), além de fazer a disputa da “hegemonia” na sociedade, visto que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1999). Assim a aproximação da Educação do Campo da

Pedagogia Histórico-Crítica se dão ao passo da formação desse sujeito capaz de incidir na sua realidade, na sua história e nas relações sociais do seu tempo e de sua classe.

3 O ENCONTRO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Quando buscamos o encontro da Educação do Campo com a Pedagogia Histórico-Crítica, reconhecemos elementos de conexões entre duas tendências pedagógicas que apresentam similaridades sobretudo, no que se refere à preocupação com a transformação social do ponto de vista da superação da sociedade capitalista.

A Educação do Campo nasce em um contexto de negação do direito dos camponeses à educação formal e da luta pelo acesso à escola pública. Sua expressão mais forte está no acúmulo dos movimentos e das organizações sociais que, durante o final da década de 1990, criam a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

O contexto de luta por Educação do Campo está intimamente ligado a luta pela terra e pelo território, expressão do processo de luta de classes configurado no seio da sociedade brasileira, desde os primórdios da colonização dessas terras. A Pedagogia Histórico-Crítica, também inscrita na luta e na denúncia da exploração de classe no Brasil, durante a década de 1980 traz elementos importante, inclusive para análise do contexto da escolarização no campo brasileiro.

A pedagogia histórico-crítica se desenvolve a partir do pensamento de superação das teorias à críticas e/ou crítico-reprodutivistas e não dialéticas, já que essas não conseguem admitir a contradição como fator de movimento da história. Lançando mão da historicidade, da categoria da contradição e tendo a clareza da sociedade de classes como um fator marcadamente interrelativo na educação escolar, esta pedagogia consegue apresentar uma alternativa para superar o ensino notadamente burguês, que não atende aos anseios do campesinato brasileiro.

A intencionalidade deste projeto educativo é expressada no fato de ser, “[...] 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, 2003, p. 13). Trata-se de lançar bases para um processo educativo que tenha por pressupostos a formação humana de cada indivíduo através da aprendizagem da cultura e dos saberes historicamente acumulados e produzidos. Assim, propõe situar cada estudante como sujeito na história, que a constrói mas, não só segundo a sua vontade mas também carrega em si a produção histórica coletiva.

Os desafios para a materialização de uma pedagogia progressista na atualidade continuam os mesmos da época de sua formulação: as discontinuidades das políticas públicas acrescidas de uma orientação neoliberal de retirada de conhecimentos e categorias centrais para a formação humana, o constante questionamento da escola e das suas práticas educativas, isto é, práticas de emancipação humana, consideradas subversivas e criminalizadas por setores conservadores da sociedade.

Além disso, a ascensão de interesses de empresários na educação nacional, configuradas nas disputas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representou um retrocesso na aproximação dos conhecimentos escolares com a vida dos estudantes das escolas camponesas.

A partir da análise da Educação do Campo no contexto da UFFS no campus de Laranjeiras do Sul e, mais especificamente, dos cursos de formação inicial e continuada de professores, surge à necessidade de buscar o diálogo entre a Educação do Campo e conceitos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dentre as aproximações encontradas no exercício da práxis do trabalho de formação de educadores do campo, observa-se o método através do qual a imersão na realidade permite traçar estratégias educativas que possam gerar ações de transformação social. Nas palavras de Saviani (2013),

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu

conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (SAVIANI, 2013, p. 13).

A realidade é um ponto central na prática pedagógica da Educação do Campo. É através dessa realidade que se encontra a prática social, ponto de partida da Pedagogia Histórico-Crítica, onde é possível traçar o caminho, ou seja, o currículo escolar a ser percorrido no processo formativo formal.

Nesse interim interessa o zelo pelo conhecimento sistematizado pela humanidade e pela sua apreensão pelos camponeses imersos na escola pública, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica ensina que o ser humano nasce determinado pelas condições do meio físico, mas também por toda sua carga cultural. Esse fato implica em considerar a larga produção humana no tempo e no espaço, já que a educação se constitui como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época” (SAVIANI, 2013, p. 01).

Trata-se de lançar as bases para um processo educativo que tenha por pressupostos a formação humana de cada indivíduo através da assimilação da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados e produzidos, propõe situar cada estudante como sujeito na história, que a constrói segundo a sua vontade e também carrega em si a produção histórica coletiva.

Esse processo organizado pela educação formal é mediado pelo adulto responsável (VIGOSTKY, 2007) no caso o professor que organiza o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, o/a educador/a assume um papel substancial no processo educativo, sendo sua formação alvo de preocupação constante se de fato

entendemos a escola como possibilidade de formação de sujeitos capazes de empreender mudanças na estrutura da sociedade capitalista.

A Educação do Campo habilita seus egressos para a docência. Porém, há um forte movimento de descrédito na figura do professor, ao qual é atribuído sob sua responsabilidade, em certa medida o fracasso da educação e da escola pública. No bojo da publicização, não faltam apoiadores da terceirização da educação e do papel do professor.

A obscuridade do momento vivido ainda não nos permite enxergar além, pois o que sabemos é que precisamos avançar na teoria pedagógica crítica, e ela nos dará elementos, subsídios relevantes para prosseguir na defesa de uma educação pública e emancipatória para a classe trabalhadora.

Quando pensamos na prática enquanto docentes comprometidos com a escola do campo e dos riscos frente a nova configuração do capitalismo, a teoria produzida na Pedagogia Histórico-Crítica nos assegura a necessidade da apropriação do conhecimento e do trabalho, ou seja na conexão entre o conhecimento e a materialidade, isso implica numa profunda e qualificada leitura da realidade. Neste sentido, a natureza da escola, do conhecimento e da própria educação do campo nos fornece as ferramentas necessárias para ampliar nossa condição de análise e de traçar estratégias para luta em defesa dos princípios básicos da educação dos trabalhadores e da vida humana.

4 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E O DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A formação de educadores para atuar nas escolas do campo vem sendo pauta das reivindicações dos camponeses. Até o final da década de 1990, poucos eram os professores que possuíam ensino superior, ou formação específica para atuar nessas escolas.

Os cursos de licenciatura em Educação do Campo buscam suprir uma demanda histórica de negação à formação inicial de educadores do campo. Construídos no bojo dos

movimentos e organizações sociais do campo, esses cursos buscam dialogar com a necessidade de construção de um projeto sustentável para o campo brasileiro, o que significa romper com o agronegócio e a concentração de terras no Brasil. A primeira oferta foi realizada de forma experimental por 4 universidades federais, sendo elas: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFSE).

Na UFFS, no campus de Laranjeiras do Sul-PR, o primeiro Curso de licenciatura em Educação do Campo é ofertado logo na sua implantação, em 2009, por conta de a população estar inserida majoritariamente em municípios camponeses e com forte presença de áreas de reforma agrária no seu entorno.

No ano de 2012, a segunda licenciatura em Educação do Campo foi aprovada, fruto do edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC que, além da UFFS, beneficiou outras 42 instituições em nível nacional. Outra conquista importante para a formação de educadores do campo encontra-se no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), onde ganham destaque os conteúdos dos artigos 2º e 5º.

Em resposta a uma demanda dos camponeses à UFFS, o campus Laranjeiras do Sul vem ofertando o Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, em regime de alternância, com a entrada anual de 40 acadêmicos que são selecionados a partir de um edital específico.

Neste Curso, observamos a aproximação entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica em 3 pontos específicos: a articulação com a comunidade de origem dos estudantes, via alternância pedagógica; a prática de ensino/ou estágios curriculares, no componente curricular de Teorias Pedagógicas, onde a Pedagogia Histórico-Crítica é aprofundada e na extensão universitária através da formação continuada de educadores do campo.

4.1 O regime de alternância e a aproximação com a realidade

Em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC), o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura tem como uma das estratégias formativas a realidade onde os acadêmicos estão inseridos, ou seja, a prática social, ponto de partida e de chegada, segundo a orientação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.

A prática social é a realidade vivenciada cotidianamente pelas populações do campo que afetam nas suas concepções de mundo. Saviani (2013) sugere que essa visão de mundo se dá de forma sincrética e precisa ser problematizada e instrumentalizada.

Segundo o PPC do curso o vínculo com a realidade busca atender,

[...] os anseios dos movimentos e organizações locais, auxiliando no desenvolvimento econômico, social e cultural, promovendo processos educacionais que motivem a permanência do jovem no campo com alternativas profissionais, econômicas, de lazer, promovendo maior qualidade de vida nas regiões de atuação da UFFS, em especial no Território Cantuquiriguaçu. (PPC, 2020, p. 09).

Buscando aproximar-se da comunidade, a pesquisa é um dos pilares do curso, assim como a extensão universitária, organizada no sentido de desenvolver projetos que possam ser alternativas para o desenvolvimento dos camponeses, indígenas desses locais. O regime de alternância³ favorece a intervenção nesse meio, seja no ensino, na pesquisa e na extensão, à medida que considera a comunidade e as situações problemas/questões da realidade como processos formativos.

A alternância possibilita a análise das questões advindas da realidade, essas são situações concretas vividas pelos estudantes e que afetam suas comunidades, mas

³ Regime de Alternância alterna os tempos pedagógicos do Curso em Tempo Universidade (TU), período que estão na universidade, com aulas dos componentes curriculares e o Tempo Comunidade (TC), destinado a pesquisa, a imersão na realidade, a realização de projetos e apreensão da realidade, sempre orientado por algum docente do Curso, que também participa dessa imersão na realidade.

também, é espaço para que essas questões sejam sistematizada, estudada e elencadas alternativas de intervenção. Nas palavras de Saviani (2013),

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2013, p. 04).

As atividades realizadas no tempo comunidade, especialmente aquelas “[...] vinculadas às aulas presenciais dos diferentes componentes curriculares, primam pelo aprofundamento conceitual e teórico acerca das temáticas que perpassam a formação geral e específica do professor do campo” (PPC, 2020, p. 63). O documento sinaliza a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis educativa almejada nos pressupostos da Educação do Campo e que ocorre na efetivação entre ensino, pesquisa e extensão.

O regime de alternância favorece a permanência dos estudantes em suas comunidades, isso tem possibilitado a inserção, além dos camponeses no curso, a significativa presença das populações indígenas da região, uma vez que como os Tempos na Universidades (TU), são alternados pelos tempo de passam na comunidade (TC) eles não precisam abandonar suas comunidades para estudar, mantendo o vínculo comunitário e com as organizações populares locais. (PPP, 2020).

O curso procura aproximar-se de uma perspectiva teórica-metodológica que parte da realidade dos acadêmicos, da construção e a reconstrução de conhecimentos e experiências produzidas no campo/comunidade e dos conhecimentos científicos aprendidos na universidade que são vivenciados de maneira integrada através do exercício da pesquisa e da articulação entre trabalho e estudo.

Assim, assumindo uma leitura crítica/progressista da realidade o curso fundamenta-se numa concepção fundada na materialidade, na histórica, na dialética e na cultura, com base na realidade objetiva, compreendendo que a transformação social implica em aprofundar as relações, as conexões e as contradições nela presentes na prática social e esse é um dos pressuposta da pedagogia histórico-crítica que tem um vínculo com os fundamentos da educação do campo.

4.2 A prática de ensino: estágios curriculares supervisionados no curso

Outro elemento central na prática pedagógica do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura é constituído pelos componentes da Prática Curricular ou os Estágios Curriculares Supervisionados. O PPC do curso prevê a realização de 5 estágios com o total de 405 horas, sendo que parte da carga horária deve ser executada no tempo universidade e parte no tempo comunidade/campos de estágios.

Os campos de estágios são compostos pelas escolas públicas do campo e/ou ligadas às comunidades rurais e também “[...] escolas do perímetro urbano dos pequenos municípios, cujos educandos provém do campo, [...] e ainda as escolas agrícolas e as escolas indígenas [...]”, bem como “[...] as comunidades camponesas, organizações educativas formais e informais que não estejam diretamente ligadas a processos escolares” (PPC, 2020, p. 59).

O estágio curricular supervisionado é de extrema importância por possibilitar aos futuros professores compreender a organização dos tempos e espaços escolares e sua conexão com a comunidade, ele deve ter “[...] como ponto de partida a realidade concreta do universo educacional atendido” (MARTINS, 2008, p. 45). Isso significa que, “[...] enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA; LIMA,

2012, p. 101).

Concordando com as autoras em relação ao papel do estágio como campo do conhecimento e como eixo articulador, percebe-se que o curso tem buscado assegurar aos futuros educadores o vínculo necessário para entender a prática docente dentro de uma prática social, com possibilidades práticas pedagógicas capazes de incidir na vida de seus educandos.

O PPC do curso aposta na alternância pedagógica exercitada nos estágios de forma que orienta a vivência de processos educativos reais, como exercício prático de apreensão das contradições das comunidades e das escolas camponesas, permitindo ao acadêmico formar-se como sujeito comprometido com seu meio social.

Embora os estágios constituam um dilema em grande parte dos cursos de licenciatura, é necessário avançar no sentido de torná-los, de fato, um eixo articulador dos demais componentes curriculares com o exercício de imersão na escola. Compreendendo a importância, as possibilidades e os limites da prática docente, os estágios poderão cumprir seu papel no exercício da formação dos educandos das escolas do campo. Para Saviani (2013),

Se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (SAVIANI, 2013, p. 05).

No processo de articulação entre a realidade e a prática social parece haver uma possibilidade de superação entre a fragmentação do ensino teórico e prático (estágios), que pouco tem contribuído para formação de educadores comprometidos com a luta dos camponeses.

Ainda no que tange aos estágios do curso, é importante destacar que os componentes se propõem a exercitarem a interdisciplinaridade, uma vez que ela é considerada “[...] um referencial importante no trato da ciência e do conhecimento, [...] a relação ampla entre os saberes, entre o real concreto e a formação de educadores, deve responder às necessidades das comunidades onde as escolas estão localizadas” (PPC, 2020, p. 29).

Tais apostas do curso em questão permitem ao pesquisador verificar como o curso tem buscado se aproximar da materialidade do real e do método materialista, podendo apresentar elementos importantes na formação de educadores para as escolas do campo.

4.3 A extensão universitária: o programa da escola da terra

Antes de adentrar especificamente no programa cabe destacar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assumida pela UFFS no seu projeto institucional, isso é reproduzido no PPC do curso em questão, considerando a especificidade da educação do campo, como é possível observar,

A educação do campo parte de uma compreensão ampliada de ciência e do conhecimento, ele precisa servir à elevação da consciência de classe dos trabalhadores, sobretudo aqueles do campo. No campo e na escola do campo há saberes que extrapolam os limites da universidade, há um tipo de conhecimento, produto das relações e das condições locais, a ser sistematizado e que precisa ser considerado nas ações de pesquisa científica e extensão universitária (PPC, 2020, p. 28).

Embora a referência aqui seja a escola e os educadores do campo vale considerar que há um esforço coletivo de entender o campo em suas múltiplas dimensões, visto que os processos formativos estão intrinsecamente ligadas as questões produtivas, econômicas, sociais e culturais do meio rural de onde advém os estudantes.

Deste modo, podemos listar projetos desenvolvidos nas áreas de agroecologia, cooperação, no levantamento histórico, antropológico e sociológico das populações rurais e do seu modo de vida e também nos conflitos agrários que possuem uma grande expressão na região.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão embora seja algo anunciado em todo o PPC, alguns componentes remetem mais expressivamente a extensão universitária, sendo que nas fases iniciais do Curso o Seminário Integrador são componentes organizados para problematizar a relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade e a educação do campo, a partir da quinta fase quando iniciam os Estágios Curriculares Supervisionados, estes assumem esse caráter de articulação e o seminário integrador é parte das atividades do componente (PPC, 2020).

Também, analisamos a extensão universitária como forma de aproximação entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica a partir do coletivo do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, Ciências Sociais e Humanas da UFFS, campus Laranjeiras do Sul, tendo por base alguns dos projetos e processos desenvolvidos na comunidade regional, dentre eles destacamos a formação continuada dos educadores do campo, no programa Escola da Terra.

Na articulação entre o tempo de formação inicial e a formação continuada, a extensão universitária ganha destaque considerando que ela passa a ser também uma devolutiva dos compromissos assumidos pela universidade com a comunidade regional. Dela participam professores da UFFS, professores de outras universidades parceiras, acadêmicos, professores, estudantes das escolas públicas e outros membros da comunidade escolar.

Nesse sentido vários projetos e programas de extensão vem sendo desenvolvidos, o Programa Escola da Terra é uma ação governamental, proposta a partir do Pronacampo⁴ e que resistiu as reformas neoliberais do último no Ministério de Educação. Em cada estado brasileiro o programa assume uma configuração, tendo como público alvo a formação continuada de educadores do campo, sobretudo aqueles que atuam nas escolas multisseriadas.

⁴ Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010.

No Paraná, a partir da UFFS, campus Laranjeiras do Sul, o Programa Escola da Terra trabalha e trabalhou na formação continuada de professores do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual, nas escolas do campo, sejam elas as escolas multianos, escolas multisseriadas ou as escolas organizadas em ciclos de formação, que convencionamos chamar de Escola da Terra.

O trabalho extensionista dialoga com diferentes organizações curriculares, também diversos e distintos contextos, os acampamentos e assentamentos rurais, as comunidades camponesas, aldeias indígenas, ilhas do Paraná e os quilombos, de onde advém o público majoritário da graduação.

Durante as formações, efetuadas pela UFFS na Educação do Campo e no Programa Escola da Terra foi possível ser priorizado a articulação entre a concepção de campo e de produção da vida no campo, a função social das escolas camponesas e o papel dos professores nesses locais.

Deste modo, a formação continuada se coloca como uma estratégia para entender e criar ações que possibilitem a permanência desses sujeitos no campo, mas só avança com a vinculação aos movimentos sociais do campo, conforme descreve Ribeiro, (2011).

A formação continuada de professores partiu das contradições presentes no campo paranaense e como elas adentram as escolas. Assim, o trabalho de extensão se colocou no sentido de produzir contribuições para entender o Programa da Escola da Terra, que vai se forjando na conjuntura social, política e econômica.

Isso significa que a escola não se adapta a essa realidade, mas uma Escola da Terra ativa, que questiona, que dialoga com essa problemática e busca alternativas de superação. Dessa maneira mais que estabelecer modelos o programa se propôs a construir alternativas coletivas de superar os desafios demandados pelas escolas.

Esse é um exemplo de como tem se constituído a extensão universitária articulada pelo coletivo de educadores do Curso, visando a aproximação entre as questões concretas demandadas pelas comunidades camponesas e os conhecimentos historicamente

produzidos, nesse sentido a apreensão do saber, o exercício da práxis tem aproximados a educação do campo e a pedagogia histórico-crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação do Campo e o Programa Escola da Terra, desenvolvidos na UFFS, em Laranjeiras do Sul, no Paraná, este trabalho objetivou compreender a importância dessa pedagogia na sua aplicação nas escolas do campo, no curso de Educação do Campo e no Programa Escola da Terra.

A metodologia partiu de um estudo de caso, com viés qualitativo, com buscas nas referências bibliográficas e utilizando a técnica documental.

Também procurou-se responder a indagação a respeito da importância e da aplicabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica no curso de Educação do Campo e no Programa Escola da Terra, desenvolvidos nessa universidade.

O resultado assegura a relevância e a atualidade desta pedagogia na sua imersão no curso de Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas, assim como na extensão com o Programa da Escola da Terra, desenvolvido para a formação contínua de professores que atuam nas Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Apresentação. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012**. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. J. **Formação continuada de professores, MST e a escola do campo**. In. MARTINS, F. J. (Org). Educação do Campo e formação continuada de professores. Porto Alegre: EST Edições: Campo Mourão: FECILCAM, 2008. p. 65-82

ORSOLINI, Alba Valéria Penteado; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta. **Estudo de caso como método de investigação qualitativa: uma abordagem bibliográfica**. Disponível em: https://pos.unifacef.com.br/_livros/Cultura_Desenv/Artigos/Alba_Sheila.pdf < Acesso em: 6 fev. 2022.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PPC. Projeto Político Pedagógico – PPC N° 2/CCCSHLS/UFFS/2020. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccshls/2020-0002>. Acesso 20 fev.2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**. Marília. v.12, n.2, p.23-40, Jul. Dez., 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo**. Texto apresentado na Conferência durante o II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo – Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.

VIGOSTKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO REFERENCIAL CURRICULAR DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

NEOLIBERAL POLICIES AND THEIR IMPLICATIONS ON THE CURRICULUM FRAMEWORK OF COUNTRYSIDE SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES Y SUS IMPLICACIONES EN EL MARCO CURRICULAR DE LAS ESCUELAS DEL CAMPO EN EL MUNICIPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

Tihara Rodrigues Pereira¹

Tatyanne Gomes Marques²

Resumo: A pesquisa intitulada “As Políticas Neoliberais e suas Implicações no Referencial Curricular das Escolas do Campo no Município de Bom Jesus da Lapa – Bahia” tem como objetivo principal é analisar as implicações das políticas neoliberais no currículo das escolas do campo no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Devido à abrangência da temática, optamos por uma abordagem qualitativa, para tanto, adotamos a pesquisa documental dos seguintes instrumentos: BNCC (2015/2016/2017) e o Referencial Curricular do Município de Bom Jesus da Lapa, a fim de compreender as suas eventuais aproximações e/ou distanciamentos. Os dados obtidos revelaram que a BNCC não pensou nas especificidades dos/as estudantes do campo. O documento apresentou propostas que não consideram a realidade de quem vive no/do campo.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação do Campo. Referencial Curricular. Neoliberalismo.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade (GEPEMDECC). E-mail: tihararodrigues@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Pesquisado do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (Nepe/UNEB). E-mail: tmarques@uneb.br

Abstract: The research entitled "The Neoliberal Policies and their Implications in the Curricular Reference of Rural Schools in the Municipality of Bom Jesus da Lapa - Bahia" has as main objective to analyze the implications of neoliberal policies in the curriculum of rural schools in the municipality of Bom Jesus da Lapa - Bahia. Lapa – Bahia. Due to the scope of the theme, we opted for a qualitative approach, for that, we adopted the documentary research of the following instruments: BNCC (2015/2016/2017) and the Curricular Reference of the Municipality of Bom Jesus da Lapa, in order to understand their eventual approximations and/or distances. The data obtained revealed that the BNCC did not think about the specificities of field students. The document presented proposals that do not consider the reality of those who live in/from the countryside.

Keywords: Public Educational Policies. National Curricular Common Base (BNCC). Field Education. Curricular Reference. Neoliberalismo.

Resumen: La investigación titulada "Las Políticas Neoliberales y sus Implicaciones en el Referente Curricular de las Escuelas Rurales del Municipio de Bom Jesus da Lapa - Bahia" tiene como principal objetivo analizar las implicaciones de las políticas neoliberales en el currículo de las escuelas rurales del municipio de Bom Jesús da Lapa - Bahía Lapa – Bahía. Debido al alcance del tema, optamos por un enfoque cualitativo, para eso, adoptamos la investigación documental de los siguientes instrumentos: BNCC (2015/2016/2017) y la Referencia Curricular del Municipio de Bom Jesus da Lapa, en para comprender sus eventuales aproximaciones y/o distancias. Los datos obtenidos revelaron que la BNCC no pensó en las especificidades de los estudiantes de campo. El documento presentó propuestas que no consideran la realidad de quienes viven en/del campo.

Palabras clave: Políticas Públicas Educativas. Base Común Curricular Nacional (BNCC). Educación de Campo. Referencia Curricular. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

Falar dos povos do campo remete a uma história que vem, ano após ano, perpassando por um processo de desvalorização, que cria uma representação social estereotipada, como a imagem do caipira atrasado, por diversas vezes, ilustrada com o

auxílio da literatura, da medicina e dos textos diversos que circulam por meio da mídia (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Nessa perspectiva, o campo é um espaço considerado inferior e arcaico, o que justifica políticas educacionais pensadas *para* os sujeitos e não *com* os sujeitos. No modelo de sociedade capitalista que rege as relações sociais e os modos de produção na atualidade, parece ser de grande interesse que esses sujeitos continuem a ser vistos como inferiores, sua cultura seja desvalorizada e que não tenham escolas que os reconheçam.

Assim, são vários os porquês por detrás da invisibilidade e do preconceito aos moradores e moradoras do campo, impregnados em uma sociedade capitalista. Nesse sentido, é pertinente parafrasear Ball (2010) quando enfatiza que o Estado passa a se configurar como um mediador do capital a fim de preservar o sistema como um todo, assumindo um papel essencial, o qual o permite a hegemonia da classe dominante. De tal modo, no cenário nacional atual, temos uma sociedade marcada por princípios com um conjunto de características que determinam a doutrina econômica neoliberal.

Por esta ótica, a orientação – especialmente a partir dos anos 1990 – é privatizar os serviços e bens públicos, sobretudo, a educação. Esse processo se dá retirando a participação do Estado na economia, com a finalidade de que o capital se estabeleça e cresça com base nas leis do mercado. No cenário deste emaranhado jogo de interesses, emerge o Movimento pela Base (MPB³), sob a ótica neoliberal, e com ele as reformas educacionais estão sendo aprovadas sem considerar as opiniões de quem está diretamente envolvido no contexto educativo, como é o caso dos professores e professoras, estudantes, entre outros segmentos da sociedade civil.

³ Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estavam ora no Estado e ora no mercado como apresentamos. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social. Conforme Peroni e Caetano (2015), esse grupo é composto de grandes instituições privadas articuladas com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e na avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros.

Embora a educação esteja posta na Constituição Federal como “Direito de todos” (BRASIL, 1988) e não deva ser tratada como mercadoria, ela tem sido um item cada vez mais distante da realidade dos brasileiros e brasileiras, sobretudo, daqueles/as que utilizam a terra para sua sobrevivência.

Ao se apresentar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação básica em todos os espaços, seja ele campo ou cidade, o currículo abarca “direitos de aprendizagem” iguais em todos os espaços, desconsiderando as especificidades de cada um deles. Todavia, estas particularidades, não são pensadas pelos sujeitos envolvidos diretamente nos processos educativos, nem tão pouco considera a cultura local.

Diante desta contextualização, o problema que move este estudo é: **Como as políticas neoliberais trazem implicações para o Referencial Curricular das escolas do campo, especificamente, no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia?** Além dessas questões principais, indaga-se: **Como a BNCC pensa o currículo para as escolas do campo? Como os/as professores/as e gestores/as significam as orientações curriculares da BNCC para as escolas do campo no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia?**

A partir dos questionamentos e interesse pela temática, delimitamos como objetivo do estudo **analisar as implicações das políticas neoliberais no Referencial Curricular das escolas do campo no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia.** Mais especificamente, buscamos identificar como a BNCC pensa o currículo para as escolas do campo; analisar como os/as professores/as e gestores/as significam as orientações curriculares da BNCC para as escolas do campo no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

Para dar conta dos objetivos propostos, a referida pesquisa é de abordagem qualitativa e para a geração dos dados foi utilizada a pesquisa documental dos Referenciais Curriculares do município de Bom Jesus da Lapa. Tal análise se deu considerando elementos predefinidos, presentes na Base Nacional Comum Curricular, no Documento Curricular Referencial da Bahia e, por fim, no Referencial Curricular de Bom

Jesus da Lapa. A fim de melhor refletir sobre aspectos percebidos, exploramos o uso de fichas e quadros comparativos.

No que tange a minha implicação na pesquisa é importante ressaltar que durante o processo de (re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais fiz parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação possibilitando que eu acompanhasse todo o processo de organização do currículo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O contexto histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A década de 1990 trouxe uma gama de mudanças no território acional, sobretudo, no que remete às políticas públicas. Visto que havia uma forte interferência da ideologia neoliberal no âmbito das políticas de educação do país, a década supracitada teve como característica primordial a lógica mercadológica, que vinha sendo imposta pelo sistema de privatização.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, com representações de mais de cem países e organizações não governamentais, ocasionou o compromisso dos seus membros com a meta da Educação Primária Universal em um prazo de dez anos, mais especificamente até o ano 2000. As discussões trazidas no documento final da conferência possibilitam perceber que os países deveriam promover em seus sistemas de ensino uma educação que contemplasse todas as classes sociais sem distinção alguma.

No entanto, é possível perceber que estavam implícitos na declaração os objetivos que comungavam com as ideias mercadológicos impostas pelos organismos internacionais, sendo eles: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesse panorama, as políticas educacionais brasileiras foram se estruturando, maquiadas por interesses internacionais dos acordos, como nos reforça Peroni (2003, p.94) “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”. Nessa mesma época, é sancionada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), todos com a finalidade de consolidar a perspectiva que estava sendo posta nas conferências, ou seja, a educação como lógica de mercado.

O debate a respeito de uma base para a educação nacional não é recente, uma vez que ela já vinha sendo pensada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, como é evidenciado em seu artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, CF. 1988).

Em decorrência do que já estava previsto na constituição de 1988 e na LDBEN 9394/1996, a legislação e a política educacional no Brasil buscaram atender à ideia de formação básica comum, a exemplo, dos próprios PCNs.

No que versa ao Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014, consta-se o alicerce para a aprovação da versão da BNCC para direcionar os objetivos da política educacional no Brasil, estabelecendo estratégias que abarquem todos os níveis e etapas da educação pautada em um currículo que, embora fale em diversidade de todas as modalidades de ensino, desdobra-se em propostas homogeneizadoras.

É mister mencionar ainda que, no ano 2000, as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação, pensadas para todos os níveis escolares, tiveram como resultado a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica que orientam desde a educação infantil ao ensino médio.

No emaranhado dessa cronologia, é perceptível que a legislação já previa o nascimento de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) oriunda de um documento que surgiu da correlação de forças entre as classes sociais, na busca por uma educação “igualitária” que abarque todas as classes, embasadas à luz das bases legais. É fundamental que possamos compreender esse contexto à luz das ideias de Peroni e Caetano (2015, p. 341).

A disputa pelo currículo um campo de disputas na educação torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais.

A Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, foi aprovada em dezembro de 2017 por um Conselho Nacional de Educação no Governo Temer, embora o debate com o coletivo de educadores/as tenha ficado esquecido no ano de 2014, uma vez que em 2016 o Movimento Pela Base (MPB) criou 03 versões do documento pouco debatidas por educadores/as. O que prevaleceu foram as revisões internacionais à luz do Common Core americano. Os resultados do Common Core americano demonstram que não há redução nos níveis de desigualdade social e racial com políticas centralizadas (RAVITCH: 2013).

Embora possamos afirmar que a BNCC trouxe consigo os objetivos educacionais presentes entre as classes antagônicas, acabou prevalecendo o que foi defendido pela classe dominante. Desta forma, tornou-se mais um mecanismo de regulação do Estado

capitalista, uma vez que o mesmo é decorrente da necessidade de mediação entre o conflito advindo das classes e a manutenção da ordem reprodutora burguesa, sendo maquiada pelos interesses dos organismos internacionais e o jogo de poder pela busca da hegemonia do capital.

A base não foi estruturada de forma democrática e encontra-se revestida de interesses de um seletivo grupo de pessoas. Nota-se ainda uma discrepância entre a BNCC e o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), A BNCC tem como objetivo ser uma diretriz que conduz a construção dos currículos nas redes públicas e privadas em todo Brasil, oportunizando que todos os estudantes tenham o acesso formal aos conhecimentos fundamentais. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, abre possibilidades para direcionamento e investimento na melhoria da qualidade de ensino do país, abarcando todos os níveis e modalidades.

Ao analisar a disputa em torno do projeto de educação no país, compreende-se que a sociedade brasileira vive mergulhada na crise instalada pelo capital, cuja estrutura exige estratégias de superação. Mézsáros (2011) caracteriza essa crise implantada como tática de manutenção do capital por seu processo metabólico, que organiza estruturas produtivas para encontrar recursos e saídas para sua expansão e acumulação, a partir das estruturas totalizantes de organização e controle social. Todo o processo de superação exige, portanto, uma metodologia ideológica que irá permitir à sociedade de classes sustentar a hegemonia da classe dominante por meio do consenso no que tange à educação.

Assim, o papel do Estado com suas regulações nas políticas públicas educacionais vem delineando novos caminhos para as reformas no sistema educativo a partir da década de 1990 sob os moldes da globalização e o neoliberalismo que, por sua vez, redefinem o papel do Estado no que diz respeito às políticas sociais.

Em um cenário marcado pela globalização, a redefinição do papel do Estado apresenta novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das

instituições. Uma das grandes mudanças refere-se à passagem do Estado provedor para o Estado Regulador que fiscaliza, audita e avalia. Para Ball (2004), na sociedade do capital as instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidades de lucros e, cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. De modo geral, para que isso se efetive é imprescindível que o Estado em sua postura reguladora gere condições para o capital investir e proliferar.

Uma das grandes mudanças refere-se à passagem do Estado provedor para o Estado regulador, que fiscaliza, que audita, que avalia e que, a cada dia que passa, se ajusta aos ditames neoliberais. (BALL, 2010). Esta mudança não significa que o Estado será menos ativo ou intruso, significa que ele agirá de modo diferente (Ball, 2010).

Fica nítido que à luz das premissas ideológicas neoliberais⁴, o Estado se reduz a uma condição mínima, deixando de ser o responsável pela execução das políticas sociais por meio da formalização de parcerias. As responsabilidades com o desenvolvimento da educação são repassadas para o mercado e ao terceiro setor. A ordem é privatizar.

Neste cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo pensada desde 2013 pelo Movimento Pela Base (MPB) composto por grupos de empresários, coordenados pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas. Para Ball e Olmedo (2013, p. 41), eles criam “[...] redes dentro de redes [...]”. Esses são canais para a promoção de políticas e as ideias delineadas [...] se formam e são colocadas em prática”. Nesse sentido, Peroni (2015, p.16) reforça que “as redes não são abstrações”. Elas são formadas e geridas por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe que é parte da estratégia histórica do capital neste período vigente do capitalismo.

⁴ A lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia. Para Hayek, a maximização da liberdade está em proteger -se o sistema de mercado, necessário e suficiente para existência da liberdade individual. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também, da tirania das maiorias. (Peroni, 2003)

De acordo com Maria Raquel Caetano (2018), os sujeitos do MPB são de instituições ligadas ao empresariado nacional e rede com relações internacionais como terceiro setor, entre eles, ganham destaque: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillama, Instituto Natura, Todos pela Educação, entre outros. Os sujeitos individuais, desde a constituição do MPB, estão em movimentos constantes, ora no Estado e ora no mercado.

A BNCC apresenta um ideal pedagógico pautado na formação do sujeito flexível preparado para o mercado de trabalho, pensando na mão de obra eficaz, fortalecendo assim as políticas neoliberais que buscam enfatizar os interesses de grandes grupos empresariais privados, possibilitando que o mercado passa ser sinônimo de qualidade e eficiência tendo a educação pública como parâmetro as reformas globais.

2.1.1 As Políticas Públicas da Educação do Campo no Brasil: um movimento contra hegemônico

O processo educativo para os povos que residem no campo no Brasil é permeado por uma história de diversas lutas em prol de um ensino de qualidade que, de fato, atenda seus interesses. Nessa perspectiva, é relevante refletir as palavras de Caldart (2004, p. 150): “A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo a educação”.

As conquistas estão sendo alcançadas através dos movimentos e organizações sociais, expressivamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que exigem dos governos iniciativas e políticas que possibilitem uma vida digna no campo, entre elas, a garantia do direito à educação.

Nesse sentido, a promulgação da Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional abre espaço legal para discussão de políticas públicas para a educação do campo, já que estabelece:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às suas adequações, 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 a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A abertura dada por esse artigo da LDBEN possibilitou que fosse construído no país um processo de aprofundamento dos debates a fim de reafirmar a proposta de Educação do Campo. Porém, como Leite (2002, p. 54) salienta, na maior lei educacional do Brasil, ainda não estão explicitamente colocados os princípios e bases de uma política educacional para a população campesina. Por isso, no início de 2001, o Conselho Nacional de Educação traz uma discussão sobre a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a aprovação se deu em 12/03/02, pelo Ministro de Estado da Educação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem um marco legal importante para uma nova forma de organizar a política de atendimento escolar nos contextos rurais, já que não satisfazem mais as meras adequações do urbano para o rural. Segundo Caldart (2004) reflete, a perspectiva de educação do campo é exatamente de educar estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Desta forma, a ação educativa tem no espaço escolar relações entre indivíduos com conhecimentos, valores e experiências singulares, porém, com atitudes em comum, quando almejam uma escola do campo de qualidade, que atenda às singularidades

expressas em cada sujeito que vivencia esta realidade para que, de fato, se construa uma educação de qualidade feita por todos e todas implicados/as no contexto em questão.

Afinal, esses/as devem ter acesso a uma educação que considere suas histórias, culturas e projetos. Além disso, que a escola do campo possibilite uma formação para fazer escolhas, ter opção de atuar no campo e em outros espaços sociais. É pertinente referendar Arroyo (2004) quando nos propõe que os próprios saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que se vincular às matrizes culturais que o movimento social recria.

Esta busca por uma melhor educação do campo tem respaldo educativo, já que o processo de educar consolida-se em princípios fortalecidos por objetivos reais em usar o conhecimento como principal arma na concretização de ideais. Diante disso, observa-se que, na luta dos sujeitos do campo por uma educação de qualidade pensada em sua realidade, podem ser aprendidas importantes lições que servem de ponto de apoio para o trabalho pedagógico. Entre elas, destacamos a necessidade de recusar e combater a separação da luta econômica, política e a luta ideológica.

Assim, o relevante é que se priorizem escolas do campo, no contexto social e cultural fortalecidas em seu próprio ambiente e que supere a dicotomia entre rural e urbano, simultaneamente, em que resguarda a identidade cultural dos grupos que ali constituem sua vida. Sendo assim, a priori, a escola no campo deve trazer em seus objetivos primordiais a valorização da identidade cultural que se manifesta e se caracteriza por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Até o ano de 1891, a educação do campo não foi lembrada nos textos constitucionais quando era reservada para uma pequena massa social privilegiada, uma vez que tinha uma configuração de educação rural pensada apenas para qualificar a mão de obra do homem do campo. Isso evidencia o descaso dos dirigentes em relação às garantias que a Educação deve aos cidadãos independentes do seu contexto social.

Desde o Período Colonial a Educação brasileira apresenta um caráter dualista, privilegiando a classe dominante. No que se reporta ao homem do campo não é diferente

a educação que está posta é pensada numa lógica urbanocêntrica. Inúmeras foram as lutas e conseqüentemente as conquistas, dentre elas as Diretrizes Operacionais para a Educação básica no Campo aprovada em 2002, a qual destaca que

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p.1).

Assim, a Educação do Campo é entendida como ação estratégica do governo para a emancipação da cidadania. Diversos foram e são os enfrentamentos por uma Educação do Campo favorecendo diversas políticas educacionais dentre elas o Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula o qual elevou a Educação do Campo a condição de política de Estado, outro fator fundamental no tocante ao Decreto supracitado é a elevação da Educação do Campo a categoria de modalidade de Ensino a ser ofertada não apenas no Campo, mas onde tenham pessoas que residem nestas localidades como é o caso das escolas urbanas que atendem alunos provenientes do campo. Bem como afirma o Art. 1º para os efeitos deste Decreto:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural 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. (BRASIL, 2010)

Destarte, esta Educação visa a superação do modo de produção que subordina o homem do campo a lógica do capital.

Há escolas no campo que não trabalham em consonância com as especificidades do campo. Por tal razão, Caldart (2004, p.149) nos faz refletir que os povos do campo vêm lutando por uma educação que seja pensada no campo e do campo “No: o povo tem direito de 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”.

Não se deseja apenas uma escola localizada no campo, mas uma educação pensada pelos próprios sujeitos do campo. Em 1998, nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi regulamentado enquanto política pública em 2010 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o aprimoramento na formação de professores para atuarem no campo com parcerias entre instituições de ensino público e privado. Toda a luta do povo do campo por políticas públicas tem se alargado à medida que a sociedade vai se desenvolvendo.

Em virtude da crescente luta e cobrança dos povos do campo por uma Educação que respeite e reconheça suas especificidades, foram criadas políticas públicas educacionais para responder a tais reivindicações. Desse modo, as políticas públicas são ações do governo que buscam a melhoria da sociedade, levando em consideração as necessidades do povo, como afirma Souza (2003, p.13): “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. Nesse cenário de lutas dos movimentos sociais, inúmeras foram as conquistas, mesmo que ainda insuficientes, no que se refere às políticas públicas de educação para os sujeitos do campo.

Dessas lutas verifica – se a existência de uma legislação que versa acerca das conquistas para os povos do campo sendo elas: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1/2002 e Resolução CNE / CEB Nº 2/2008, Resolução CNE / CEB Nº 4/2010 que legitima a Educação do

Campo como modalidade específica e define a Identidade da Escola do Campo – Decreto Nº. 7352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação a Reforma Agrária (PRONERA), o qual é concebido como uma Política Pública que prevê a formação de professores para o campo em consonância com o Decreto 7.652 / 2009 considerando a valorização e necessidade de uma formação inicial e continuada.

No ano de 2012 o Governo Federal cria mais uma política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), todavia este Programa não adequa – se as bases ideológicas da Educação do Campo, uma vez que é pensado na lógica do agronegócio objetivando formar mão de obra em uma perspectiva mercadológica.

Apenas com a finalidade de capacitar o homem do campo com o intuito do mesmo ser explorado pelas indústrias, desconsiderando sua identidade e o seu direito pela terra.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem e o tipo estudo

Realizar uma pesquisa requer descobrir respostas para os problemas mediante a aplicação de procedimentos científicos. A abordagem metodológica deve manter um elo com os objetivos a serem alcançados no decorrer do processo (GIL, 2008). Com o objetivo de analisar as implicações das políticas neoliberais no Referencial Curricular das escolas do campo no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa.

A referida abordagem acolhe dinamicidade, flexibilidade e rigorosidade, pois estes aspectos são importantes ao estudar o espaço escolar já que lidam com ideologias, sentimentos, diferentes identidades, singularidades e experiências entre outros. Bogdan e Biklen (1994) abordam a pesquisa qualitativa como a fonte direta de dados e o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal; preocupação com o contexto;

a investigação é descritiva; o interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados; análise dos dados de maneira indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Como nos reforça Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo.

Pesquisar exige compreensão do fenômeno, a descrição do objeto, a interpretação dos valores e das relações contida no plano da realidade, tanto institucional como social, levando em consideração que os sujeitos estão inseridos em um contexto histórico.

2.2 O Universo da Pesquisa: A Cidade de Bom Jesus Da Lapa – Bahia

Com o objetivo de analisar as implicações das políticas neoliberais no Referencial Curricular das escolas do campo, elegemos as escolas do campo da rede Municipal da cidade de Bom Jesus da Lapa, Bahia, como micro contexto da pesquisa. A cidade de Bom Jesus da Lapa fica localizada a quase 800 km da capital do estado Salvador. A sua área territorial é de 4.115,510 km² de extensão, possui uma população de 69.148 habitantes⁵.

O município está situado na região centro-oeste do estado, na zona fisiografia do Médio São Francisco que banha a cidade e percorre mais ou menos 70 km dentro do município, sendo inteiramente navegável.

À sua margem direita surge imponente e vistoso bloco de granito e calcário cheio de grutas e fendas estreitas que é o morro da Lapa, que fica situado no perímetro urbano da cidade.

Permeada por aspectos religiosos, a cidade é carinhosamente conhecida como a capital baiana da fé por receber anualmente um total de aproximadamente 700 mil visitantes no período da romaria. As romarias marcam culturalmente e economicamente

⁵ Dados obtidos na sede do IBGE de Bom Jesus da Lapa – BA do ano de 2019.

o município e seu povo, já que inicia com a romaria da Terra e das Águas (julho); romaria do Bom Jesus (agosto), romaria Nossa Senhora da Soledade (setembro), entre outras, como a de Nossa Senhora Aparecida no mês de outubro e a de Santa Luzia no mês de dezembro, estas com um fluxo menor que a dos meses mencionados anteriormente.

Dentro deste emaranhado religioso, cabe aqui ressaltar a denominada Romaria da Terra e das Águas por se caracterizar como uma romaria para além dos valores do cristianismo. Romaria da Terra e das Águas teve início no final da década de 1970, sendo realizada até os dias atuais com diversas temáticas e plenarinhos organizados a fim de debater questões que traduzem a luta do povo pela terra, água, libertação do latifúndio e direitos humanos que abarcam as populações camponesas. Os/as participantes são: lavradores/as, agricultores/as, assentados/as, acampados/as, ribeirinhos/as, posseiros/as e quilombolas. Essas discussões materializaram o fortalecimento dos movimentos sociais que lutam por direitos e garantias da classe trabalhadora contra as várias formas de opressão.

Além das romarias que movimentam o turismo religioso, o município tem como atividade econômica: a agricultura, o comércio e a pesca. No caso daqueles e daquelas que vivem do trabalho na/com a terra, em Bom Jesus da Lapa há um campo de contradições, já que existem áreas utilizadas pelo agronegócio que produz para exportação e também a agricultura familiar, camponesa e quilombola.

Nesse sentido, Steil (1996) aponta que na segunda metade do século passado o esforço econômico se dava em modernizar a estrutura agrária do Vale do São Francisco, região na qual Bom Jesus da Lapa se insere. O autor classifica a cidade em dois grupos que ilustravam os aspectos econômicos do município, sendo eles: os pequenos produtores com o cultivo de grãos (milho, feijão, entre outros) e os grandes latifundiários com sistema de produção tecnológica avançada, caracterizando uma grande área conhecida como perímetro irrigado do Projeto Formoso.

Nesse contexto, os projetos educativos e de escolarização também se encontram na disputa de territórios geográficos e simbólicos.

2.3 Instrumentos para coleta de dados

Dentre as técnicas de coletas de dados melhor aplicadas a este estudo qualitativo bem como adequadas ao objetivo do trabalho, busquei a análise documental, que a luz das ideias de Ludke e André (1986, p.38) afirmam que

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, ou seja, complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A escolha da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015/2016/2017) e o Referencial Curricular do Município de Bom Jesus da Lapa, se deu com o intuito de melhor compreender a aproximações e/ou distanciamentos das políticas neoliberais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Entre o visto e o desvelado: uma análise do Referencial Curricular do município de Bom Jesus Da Lapa - Bahia

As escolas públicas brasileiras têm sofrido uma ruptura nos paradigmas da concepção de currículo/proposta pedagógica curricular. Com a homologação de documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - os municípios foram convocados, por meio

das ações formativas da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a participarem do Programa Reelaboração dos Referenciais Curriculares.

É nesse contexto que a rede municipal de educação de Bom Jesus da Lapa se colocou na (re)visão e (re)elaboração dos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental sob sua responsabilidade.

O referencial curricular de Bom Jesus da Lapa construído coletivamente com os educadores da rede Municipal de forma virtual em decorrência da pandemia COVID 19 por meio dos grupos de estudos denominados GEAS está dividido em três volumes.

O volume número 1 (um) traz a modalidade do Ensino Fundamental caracterizado como Anos Iniciais e Finais, apresentando os textos introdutórios do currículo, com os títulos: Territorialidade, marcos teórico, conceitual, metodológico e os marcos legais. Na sequência, as modalidades da educação básica: Educação Indígena, Educação Especial Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. Traz ainda os temas integradores: Educação em direitos humanos, Educação para diversidade, Educação para as relações de gênero e sexualidade, Educação para as relações Étnico Raciais, Educação para o trânsito, Saúde na escola, Educação Ambiental, Educação Financeira para o consumo e Cultura Digital, Educação Fiscal.

O currículo traz ainda um capítulo sobre avaliação e por fim os componentes curriculares seguidos do organizador curricular.

Para o organizador curricular, foram mantidos os códigos alfanuméricos que identificam as aprendizagens citadas no Documento Curricular Referencial da Bahia, cuja composição é feita por letras e números que correspondem às habilidades que ocupam lugar no organizador para que os/as docentes possam fazer link com os materiais externos, e complementares o trabalho com as expectativas de aprendizagem.

O organizador refere-se à organização curricular, com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte, com as habilidades, objeto do conhecimento, encaminhamentos metodológicos e expectativas de aprendizagem, todos fundamentados na prática social.

O volume 2 (dois) consta a modalidade da Educação Infantil com os textos introdutórios do currículo, cujos títulos são: Territorialidade, marcos legais e os marcos teóricos. Discorrem sobre a apropriação do conhecimento e sua construção, bem como, a relação entre o/a professor/a, criança e sua rotina dentro dos Centros de Educação Infantil /Escola.

Os textos tomam por base os estudos de Vigostki (2001), Marsiglia (2011), Elkonin (2009). Na sequência, tem os textos que compõem as modalidades Educação Indígena, Educação Especial Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola da Educação Básica e literatura que fundamenta a Educação Infantil em sua totalidade.

Por fim, o organizador curricular da Educação Infantil com base na concepção de desenvolvimento e periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos. O organizador compõe-se de: direitos de aprendizagem, campos de experiência, objeto do conhecimento, objetivos e desenvolvimento de aprendizagens e a instrumentalização, todos fundamentados na prática social.

O volume 3 (três) traz a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a mesma composição inicial dos volumes 1 e 2, textos introdutórios do currículo, com: Territorialidade, marcos teórico, conceitual, metodológico e os marcos legais, e o organizador curricular.

O organizador curricular para a EJA possibilita o trabalho com temas geradores (assuntos que suscitem discussão, investigação e geração de novos conhecimentos), pois se configura no momento de leitura do mundo e dos assuntos que interferem diretamente na vida dos envolvidos.

Em Bom Jesus da Lapa, a trajetória curricular que deu origem aos três volumes do documento acima mencionados teve início no ano de 2017 com as primeiras discussões feitas durante as oficinas da jornada pedagógica as quais fiz parte das mesmas com facilitadora.

Fazendo uma análise visual da capa dos Referenciais cada volume buscou trazer alguns traços culturais bem marcantes em nosso Município que é considerando uma cidade Ribeirinha desenvolvida as margens do Rio São Francisco. Em ambos os volumes a identidade cultural é bem destacada no capítulo inicial o qual traz a temáticas cenários e identidades curriculares fundantes, com os subtítulos: caracterização do Município, aspectos históricos, aspectos geográficos, aspectos demográficos, aspectos socioeconômicos, aspectos culturais e infraestrutura material.

Observamos que, de fato, o movimento histórico se dá na organização sistematizada de temáticas voltadas para as jornadas pedagógicas e formações voltadas para discussão de um currículo fundamentado nas tendências pedagógicas críticas (SAVIANI, 2009). A análise dos documentos dos referenciais curriculares do município de Bom Jesus da Lapa permite afirmar que a centralidade extraída das tendências pedagógicas afiliam-se no bloco das teorias críticas (Libertária, Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica). Consideramos importante essa afiliação, já que o movimento da superação das fragilidades existentes nas demais tendências não atendem os interesses da classe trabalhadora que são os sujeitos inseridos nas escolas públicas brasileiras.

4.2 Educação do campo à luz do Referencial Curricular do município de Bom Jesus da Lapa - Bahia

*“Sou Barranqueiro sou forte, filho de nego d’água um Nobre,
protetor das corredeiras...”*
(Paulo Araújo- Referencial Curricular BJJ)

Foi proposto pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) que as escolas municipais adotassem um currículo numa perspectiva de política pública que promova a consciência, mudança de postura por parte de toda a comunidade escolar e melhores condições de vida, a partir de um grande desafio para os/as docentes, que deverão propor

práticas educativas inovadoras, que fundamentam a ação a partir das necessidades, realidades e demandas emergentes.

A fim de uma melhor aproximação do que deve ser ensinado pelas escolas situadas no campo deste município contamos com a participação dos educadores e educadoras das escolas do campo na construção coletiva deste currículo, no entanto a priori havíamos evidenciado a possibilidade de realizamos uma escuta com cada comunidade do campo para que a educação para os povos do campo fosse pensada por eles mesmos considerando suas especificidades e interesses pertinentes a sua realidade local. (REFERENCIAL CURRICULAR, 2020, p.87).

Por meio da participação dos professores e professoras das escolas do campo construímos e analisamos o texto do referencial curricular, uma vez que uma tendência requer de nós muitos debates, muitas leituras e várias reconfigurações dos termos adotados nos documentos oficiais, optamos por adotar a da Pedagogia Histórico-Crítica, embora compreendo que existem dois processos em disputa – de um lado um projeto de sociedade fundamentado nos preceitos da sociedade capitalista e dos anseios neoliberais que estão fortemente fortalecidos tanto na BNCC como na BNC de formação de professores; do outro lado um projeto de educação contra hegemônico.

No que diz respeito à educação do campo, o Referencial traz alguns tópicos: Marcos normativos da Educação do Campo e, em seguida, sua trajetória histórica enfatizando as lutas por uma educação de qualidade a nível nacional.

Quadro 1- Marcos legais e políticos da Educação do Campo

Marcos políticos e legais	Ano de criação	Descrição
---------------------------	----------------	-----------

Lei nº 9394/96	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Lei nº 9.424/9	1996	Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF)
Encontro	1997	I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
Conferência	1998	Criação dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo- FEEC I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
Resolução CNE/CEB nº 1.	Abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
Marcos políticos e legais	Ano de criação	Descrição
Cadernos Referência	2003	Elaboração e publicação do Caderno Referências para uma Política Nacional de Educação do campo- Caderno de subsídios
Conferência	2004	II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
Coordenação geral no MEC	2004	Criação da coordenação Geral de Educação do Campo, na estrutura do MEC.
Comitês Estaduais	2005	Seminários Estaduais de Educação do campo - Criação de comitês Estaduais
FUNDEB (criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007)	2007	Criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB).

Procampo	2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO
Resolução CNE/CEB nº 2.	Abril de 2008	Estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (complementares).
Decreto nº 7.352.	Novembro de 2010	A política de educação do campo
Lei 12.695	Julho de 2012	[...] Contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo[..]
Portaria nº 86/2013,	2013	PORTARIA Nº 86/2013, que institui o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo. PORTARIA Nº 579/2013- Institui Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO.
Portaria nº 674	Agosto de 2013	PORTARIA Nº 674- Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Lei 9394/96 alterada pela Lei nº 12.960	Modificação em março de 2014	Dispõe sobre processo de fechamento das escolas do campo.
Portaria nº 505	Mai de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT
Encontro	2015	III Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

Fonte: Elaborado pela autora a partir do quadro de Santos (2015).

O primeiro processo de transformação da rede municipal de educação, a partir da práxis, deve se dar na humanização dos processos pedagógicos das escolas, reorganizando o Projeto Político Pedagógico, as concepções de avaliação, regimento interno, plano de gestão escolar, plano de formação da coordenação pedagógica, conselho de classe participativo, entre outras ações vinculadas ao caráter pedagógico.

É notório que a educação que o Município busca realizar precisa avançar muito, quantitativamente e qualitativamente, desde as ações mais simples do cotidiano escolar até as ações mais complexas. Sobre que mundo, homem, e sociedade queremos construir, quais valores serão considerados fundamentais e o quê os profissionais da educação deverão fortalecer junto aos nossos alunos e suas comunidades.

Sem planejamento sistematizado não há como caminhar, é preciso estabelecer direcionamentos. Sendo assim, pensar numa proposta de currículo para Bom Jesus da Lapa é contribuir para construção de uma escola democrática, que garanta o acesso e a permanência dos alunos, a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a socialização do conhecimento científico, percebo que ainda falta ser colocada de forma mais presente as especificidades de cada sujeito presente no campo, nos textos das referidas modalidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda análise exige um olhar sensível às nuances que permeiam uma pesquisa. E analisar a BNCC, a partir das implicações advindas de políticas neoliberais, não é tão simples. Partimos do pressuposto de que há sujeitos que não dispõem de informações suficientes para compreender a real intenção dos grupos que organizaram a última versão da BNCC, qual seja, transformar a educação em mercado. A educação deixa de ser uma política social, para assumir um posto de política econômica, em busca de formar profissionais reprodutivistas, não críticos, que deem lucro.

Desse modo, percebemos a relevância da participação dos/as professores/as na elaboração dos referenciais curriculares por meio dos grupos de estudos, com o intuito de

desfavorecer a lógica do capital. Ficou compreendido que o referencial curricular de Bom Jesus da Lapa, em uma ação coletiva, optou pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o seu organizador curricular consonante com os fundamentos da perspectiva crítica. Isso quebra parte dos ideais neoliberais, que induzem os/as profissionais da educação apenas a desenvolver, a não opinar nas decisões, nem na elaboração de documentos que respeitem às suas singularidades.

Os momentos que formam as bases filosóficas e da didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do/a professor/a uma nova forma de pensar a concepção de educação, a fundamentação teórica, as abordagens das tendências pedagógicas no contexto educacional, os conteúdos. Estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens e mulheres nas relações sociais de trabalho.

A partir das reflexões realizadas, ficou evidente que a BNCC não pensou nos/as estudantes do campo, pois o documento apresenta propostas que não consideram a realidade de quem vive no/do campo. No entanto, o município de Bom Jesus da Lapa, ao (re)elaborar o seu currículo de maneira democrática e acreditando nas contribuições dos sujeitos que atuam em escolas do/no campo, analisou alguns pontos que versava acerca da referida modalidade de educação, a fim de que as orientações curriculares fizessem sentido, para gestores e demais profissionais do campo.

Diante dos entraves que se fizeram presente na pesquisa – pandemia da covid-19⁶, tempo hábil, dentre outros – pode-se dizer que atingimos o nosso objetivo maior, embora acreditemos que sempre haverá novas reflexões a serem feitas nessa mesma linha de pensamento.

6 REFERÊNCIAS

⁶ É uma doença causada por um vírus que é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Essas gotículas são muito pesadas para permanecerem no ar e são rapidamente depositadas em pisos ou superfícies. O primeiro caso no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Líber Livro, 2013, p. 33-47.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho. 88 Baptista. ed Porto Editora, 1994.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o estado do bem estar.** Educação & Sociedade, v. 25, no. 89, PP. 1105-1126, dez. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2x8iMiH>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n. 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://bit.ly/2B3Kmgq>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Ensino médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado.** São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 89-107.

CAETANO, Maria Raquel. Discutindo o público e o privado nas políticas educacionais brasileiras: A BNCC em foco. IN: SANTOS, Arlete Ramos dos; COELHO, Livia Andrade;

OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva(ogs.) **Educação e Movimentos Sociais: Análises e Desafios.** Vol 4. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **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.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA,

Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. 2. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 149-158.

FILHO, Antônio Inácio de Brito; SOUSA, Erivan Coqueiro; SOUSA, Gilvan dos Santos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a nova BNCC: A urgente necessidade de reconstrução curricular voltada para a emancipação. IN: SANTOS, Arlete Ramos dos;

COELHO, Livia Andrade; OLIVEIRA, Júlia Maria da Silva(orgs.) **Educação e Movimentos Sociais: Análises e Desafios**. Vol 4. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6º edição.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MÉZSÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lázaro. Salvador, 2011. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5060>. Acesso em 26 dez 2019.

PERONI, Vera M.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015

PERONI, V.M.V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: Revista SIMPE – RS, Porto Alegre, 2007, p. 11-33

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; BATISTA, Ilda Gonçalves. **Estado, políticas educacionais e tecnologias frente às demandas do capitalismo contemporâneo**.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011, 318p.

RICHARDSON, Roberto Jarryet *al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SEGURA, Turíbio V. **Bom Jesus da Lapa resenha histórica.** São Paulo: Gráfica Ave Maria, 1937.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das romarias: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia.** Petrópolis: Vozes, 1996. 309 p.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003

O PLANO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO FORMATIVO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

THE TRAINING PLAN: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN THE TRAINING PROCESS OF THE FAMILY AGRICULTURAL SCHOOL

EL PLAN DE FORMACIÓN: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA ESCUELA AGRÍCOLA FAMILIAR

Ricardo Alves
Célia Piatti

RESUMO: O artigo apresenta o plano de formação da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR), com a pretensão de investigar as implicações do plano de formação no processo formativo desenvolvido pela escola. Como fundamentos, o estudo estrutura-se por meio da teoria histórico crítica para concretizar a análise documental e tem por objetivo compreender as implicações do plano de formação na formação dos alunos, em relação ao currículo, à prática docente e os riscos da fragmentação dos conhecimentos no planejamento curricular da escola. Análise que aponta a importância em refletirmos sobre a organização curricular na metodologia da alternância e o compromisso social da escola na transferência do patrimônio cultural da humanidade aos alunos, evidenciando os riscos do misticismo e do romantismo em detrimento aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Os resultados apontam que a formação via pedagogia da alternância possibilita aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados pela história, mas com clareza de quem são, preservando a sua história, os seus saberes e as suas experiências.

Palavras-chave: Pedagogia da alternância. Escola Família Agrícola. Instrumentos pedagógicos. Processo formativo. Plano de formação.

ABSTRACT: The article presents the training plan of Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, with the intention of investigating the implications of the training plan in the training process developed by the school. As foundations, the study is structured through critical historical theory to carry out the document analysis and aims to understand the implications of the training plan in the training of students, in relation to the curriculum, teaching practice and the risks of knowledge fragmentation in school curriculum planning. Analysis that points out the importance of reflecting on the curricular organization in the alternation methodology and the school's social commitment in the transfer of the cultural heritage of humanity to students, highlighting the risks of mysticism and romanticism to the detriment of scientific, artistic and philosophical knowledge. The results show that training via alternation pedagogy allows students to appropriate the scientific knowledge accumulated by history, but with clarity of who are the subjects who are in training, preserving their history, their knowledge and their experiences.

Keywords: Pedagogy of alternation. Agricultural Family School. Pedagogical instruments. Formative process. Formation plan.

RESUMEN: El artículo presenta el plan de formación de la Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, con el objetivo de investigar las implicaciones del plan de formación en el proceso de formación desarrollado por la escuela. Como fundamento, el estudio se estructura a través de la teoría histórica crítica para realizar el análisis documental y tiene como objetivo comprender las implicaciones del plan de formación en la formación de los estudiantes, en relación con el currículo, la práctica docente y los riesgos de fragmentación del conocimiento en el currículo escolar. planificación. Análisis que señala la importancia de reflexionar sobre la organización curricular en la metodología de la alternancia y el compromiso social de la escuela en la transferencia del patrimonio cultural de la humanidad a los estudiantes, destacando los riesgos de la mística y el romanticismo en detrimento del conocimiento científico, artístico y filosófico. Los resultados muestran que la formación a través de la pedagogía de la alternancia permite a los estudiantes apropiarse del conocimiento científico acumulado por la historia, pero con claridad de quiénes son los sujetos que están en formación, preservando su historia, sus saberes y sus experiencias.

Palabras clave: Pedagogía de la alternancia. Escuela de Família Agrícola. Instrumentos pedagógicos. Proceso formativo. Plano de formación.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a educação brasileira esteve a serviço da reprodução de valores sociais, servindo como meio para que uma minoria domine e reproduza valores de um modelo de cidadão em benefício a manutenção de um sistema exploratório que condena o trabalhador a ser explorado e uma minoria a riqueza, modelo que se perpetua no decorrer da história, mudando somente a roupagem, mas a essência da exploração, se mantem.

Neste cenário de dominação, exploração, alienação em que os trabalhadores são expostos, quando olhamos para a população camponesa, mais latente é a desigualdade no acesso a um ensino de qualidade e voltada para esta parcela da população, tantas vezes negada quanto aos seus direitos enquanto cidadão. É neste movimento de negação e luta por uma educação diferenciada, que leva em consideração as especificidades do campo e do camponês é que surge a pedagogia da alternância. Esta pedagogia colocada em prática pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs) faz apontar no horizonte uma nova possibilidade de escolarização para o jovem camponês.

Nesta perspectiva se faz importante a reflexão sobre o plano de formação, as possibilidades, tensões e contradições da utilização deste instrumento no processo formativo desenvolvido na Escola Família Agrícola (EFA). Nesse sentido, indaga-se: Quais as implicações do processo formativo da EFA tendo o plano de formação como ponto de partida, será a desvalorização ao patrimônio cultural da humanidade devido a fragmentação curricular ou um processo formativo diferenciado construtivo e emancipatório?

Posto isso, o presente artigo traz na sua essência a análise e discussão sobre o plano de formação da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues - EFAR, localizada no município de Rio Brillhante em Mato Grosso do Sul, a partir da perspectiva

da teoria histórico crítica. Neste sentido, o artigo está organizado em quatro partes, traçando uma linha histórica das origens da pedagogia da alternância, da importância da utilização dos instrumentos pedagógicos no processo formativo via alternância e a análise e discussão do plano de formação na perspectiva das implicações quanto ao processo de ensino e aprendizagem do aluno na EFA.

2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A educação no Brasil sempre esteve atrelada aos interesses de uma minoria, que com o poder oriundo do capital domina os processos de produção e exploração do trabalhador por meio de sua mão de obra. A escola em sua atuação sofre os efeitos desse processo de marginalização do homem na sociedade. Segundo Saviani (2012, p. 30) “A escola é determinada socialmente; a escola que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”.

Historicamente inúmeros momentos evidenciam a subalternização da instituição escolar aos desmandos em favor do capital. De acordo com Santos (2011, p. 108) “A partir dos anos 1920, a sociedade brasileira começa a se preocupar com uma educação no meio rural de forma mais sistematizada. [...] conhecido como *ruralismo pedagógico*. Este movimento defendia uma escola integrada às condições locais.” O que pode ser compreendido como um avanço significativo no acesso a escola pelo camponês, na prática omite o movimento de uma sociedade burguesa temente em perder a mão-de-obra explorável pelo latifúndio. Assim, promulgam a oportunidade da escola no campo como estratégia em impedir o êxodo rural e permanência do trabalhador rural no campo.

Em 1935 na França os camponeses enfrentavam entraves quanto a dificuldade na escolarização dos seus filhos, foi num pequeno vilarejo, chamado Sérignac-Péboudou que conforme menciona Queiroz (2004, p. 66), “a França vivia - uma realidade agrária baseada na produção familiar, cuja situação educacional é de abandono por parte do

Estado”. Diante desta situação, o acesso a educação por parte dos filhos dos camponeses se tornou um problema, pois para dar continuidade aos estudos os jovens teriam que abandonar suas propriedades e ir para a cidade, pois para continuar os estudos os jovens deveriam se deslocar para as escolas urbanas, fato que muitos desanimavam pois não queriam deixar suas famílias com o trabalho nas propriedades que viviam.

É neste contexto que um grupo de três famílias e um vigário padre Abbé Granereau, deram início a uma nova experiência de escolarização, envolvendo quatro jovens, segundo Zenatti (2013, p. 30) “Ives Peyrat, Paul Calewaert, Lucien Callewaert e Edouard Clavier; todos da mesma comunidade, conseguiram o apoio do vigário Pe. Abbé Granereau da paróquia e iniciaram um curso de técnico em agricultura por correspondência”. Esse modelo alternava períodos de estudo na escola, onde recebiam as orientações do pároco e momentos junto a família na propriedade, onde além de realizarem as atividades de estudo do curso contribuíam com o trabalho na propriedade. Esse modelo de escola ficou denominado de *Maison Familiale rurale*.

Os quatro jovens dessa primeira experiência de alternância se submeteram aos exames públicos da Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse. O desempenho dos jovens nos exames foi impressionante, por isso, mais 17 (dezessete) jovens se inscreveram para fazer o curso no ano seguinte e receber as orientações do pároco. Oficialmente a abertura da primeira *Maison Familiale Rurale*, ou seja, Casa Familiar Rural, ocorreu no dia 17 de Novembro de 1937 em Lauzun na França, precedida dos dois anos de experiência com os quatro jovens. (ZENATTI, 2013, p. 31).

A experiência com esta metodologia denominada de pedagogia da alternância foi exitosa, logo se expandiu por toda a Europa, conforme Queiroz (2004, p. 70) “em 1950 existiam cento e vinte *Maisons Familiales rurales* na França”.

Na década de 60 a educação brasileira caracterizava-se por uma ideia oposta àquela colocada em prática na década de 20. De acordo com Santos (2011, p. 111 – 112) “A ideia de fixação das populações camponesas ao campo foi substituída pelo projeto de

expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital”.

É neste período que o Estado promulga a Lei 5692/71 (a LDB) evidenciando a política de Estado com relação a educação para a população camponesa.

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei. [...] Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971).

O que fica evidenciado é o total descaso do Estado perante o camponês no acesso a escola, transferindo suas responsabilidades para a iniciativa privada, dispondo o processo educativo do camponês aos desmandos dos interesses da burguesia, subalternizando o valor humano do trabalhador camponês aos interesses burgueses promulgados pelo valor do capital.

É neste contexto de tensão no campo por meio de uma política governamental a favor da burguesia em sobreposição ao camponês que surge, na década de 60 no Brasil, a experiência da pedagogia da alternância, no Estado do Espírito Santo. A pedagogia da alternância é colocada em prática no Brasil por meio das EFAs.

Para a efetivação da pedagogia da alternância no Brasil foram muitos os desafios, dentre eles a necessidade de uma legislação que amparasse com clareza esta proposta de ensino, assegurando a população rural o direito e as devidas adequações do currículo, metodologias e calendário as peculiaridades do campo. Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que essa metodologia de ensino é assegurada de forma clara por meio de lei, que no seu art. 28 aponta 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).

Desta feita, a pedagogia da alternância avança na educação do campo nas EFAs e também em outros projetos educativos de instituições que compreendem a importância e a garantia da educação escolar para o povo camponês.

3 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O processo educativo numa EFA, se efetiva por meio da utilização dos instrumentos pedagógicos, estes instrumentos são o diferencial da escola, pois é por meio destes que acontece a articulação das experiências e a continuidade da aprendizagem interligando o tempo escola (momento em que o aluno está na escola) ao tempo comunidade (momento em que o jovem está no meio socioprofissional).

A escola é constituída por meio da ação de cada instrumento, os instrumentos pedagógicos da alternância são:

Plano de Formação; Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Caderno Didático; Visitas de Estudo; Intervenções Externas; Estágios; Caderno de Acompanhamento; Projeto Profissional do Jovem; Visitas às Famílias; e a Avaliação. A prática destes instrumentos é fundamental para a realização do processo pedagógico em alternância (QUEIROZ, 2004, p. 48)

Cada instrumento funciona como uma engrenagem que faz com que a pedagogia da alternância funcione, permite segundo Queiroz (2004, p 42) “uma vinculação eficaz

entre escola e a realidade rural dos jovens”. Cada um com sua especificidade contribui com o objetivo central que é a formação integral do aluno da EFA.

Neste sentido, os instrumentos podem ser classificados de acordo com sua função no processo formativo desenvolvido pela EFA.

Begnami e Burghgrave (2000) apresentam a seguinte classificação quanto aos instrumentos pedagógicos.

Quadro 1 - Classificação dos Instrumentos Pedagógicos

Classificação	Instrumentos-atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	- Plano de estudo - Folha de observação - Estágios
Instrumentos e atividades de comunicação/ relação	- Colocação em comum - Tutoria - Caderno de acompanhamento da alternância - Visita à família e comunidade
Instrumentos Didáticos	- Visitas e Viagens de estudo - Serão de estudo - Intervenção externa - Caderno didático para as aulas/cursos - Atividades de retorno – experiências - Projeto profissional
Avaliação	Avaliação semanal Avaliação formativa

Fonte: Begnami; Burghgrave (2000, p.80).

O plano de formação é uma ferramenta de organização, reflexão, análise e diálogo, onde garantida as representatividades de toda a comunidade escolar, no início de cada ano letivo é elaborado o plano de formação das turmas.

A constituição do plano de formação acontece através da contribuição dos instrumentos pedagógicos, sendo assim na sequência será descrito como funciona cada instrumento e sua importância no desenvolvimento do plano de formação.

Tema gerador: são temas centrais que abordam em sua totalidade o caminho pedagógico proposto para aquele determinado ano de aprendizagem. Consiste na temática

central de onde se desmembrará os temas dos planos de estudos.

Plano de Estudo: é um dos instrumentos fundamentais na pedagogia da alternância, diz respeito aos temas que serão abordados e que norteará as pesquisas dos alunos. Sem os planos de estudo não existe o plano de formação, é na sistematização do plano de estudo que acontece a ação dos demais instrumentos pedagógicos, constituindo o plano de formação horizontalmente para que as disciplinas escolares possam entrar com a especificidade de cada conteúdo de maneira vertical, interdisciplinando instrumentos pedagógicos ao conteúdo das disciplinas escolares.

O plano de estudo possibilita ao aluno se encontrar enquanto pesquisador, permite se autoquestionar e compreender a realidade. Em cada plano de estudo um professor/monitor faz a motivação animando e orientando os alunos no processo de pesquisa. Após a motivação inicial, os alunos se voltam para o tema escolhido e coletivamente a turma elabora um roteiro que irá ser a base para a realização da pesquisa no tempo comunidade. Assim, o aluno articula os saberes escolares aos pessoais, de sua família e do meio socioprofissional.

Neste momento cabe-nos o questionamento, como se efetiva a prática do professor em conciliar os temas do plano de estudos com o compromisso da transmissão dos conteúdos? O que fazer com os conteúdos que não estão relacionados aos temas dos planos de estudos? O que esses alunos precisam aprender? Será que a prática pedagógica dos professores não fica submetida ao pragmatismo e utilitarismo, pautado somente no como fazer em detrimento a possibilidade de acesso aos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas? Segundo Rossi; Rossi; Assumpção (2020, p.140) “Na prática real, acabam por contribuir com o esvaziamento dos currículos e a descaracterização do papel dos professores na atividade de ensino”.

Neste sentido Rossi; Rossi; Assumpção (2020, p. 154), faz uma importante reflexão sobre a função do professor frente a prática pedagógica no que diz respeito aos conteúdos clássicos:

É preciso limpar o terreno: de modo algum defender a transmissão dos conhecimentos clássicos seja sinônimo de um apagar ou de qualquer tipo de desprezo arrogante pelas manifestações culturais efetivadas pelos diversos grupos sociais das camadas populares. [...] Os clássicos não sufocam o popular. Os clássicos permitem o popular se expressar em níveis mais sofisticados, sistematizados e organizados; de modo que a epiderme do real não seja o horizonte máximo a ser vislumbrado em qualquer análise ou debate.

Aqui não estamos questionando a importância do plano de estudos e dos demais instrumentos pedagógicos, mas sim, do sufocamento dos conteúdos clássicos na formação dos alunos. Cabe-nos refletir a dificuldade enfrentada pelo professor quanto ao silenciamento na transmissão do conhecimento acadêmico, impreterível a formação do aluno. Pois quando o ensino tem um início e um fim em si mesmo, fragmenta a aprendizagem do aluno com lacunas dificultando por exemplo na liberdade de escolha em construir uma carreira acadêmica e profissional, pois sua formação esteve centrada na perspectiva de possibilitar elementos somente para o trabalho na terra. Não criticamos essa possibilidade, mas sim a forma limitante com que os instrumentos focalizam somente numa visão popular.

Desta feita, Duarte acrescenta:

O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser humano no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. [...] mas ela nem é, ainda, plenamente um ser humano, nem é ainda plenamente um indivíduo. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade. (DUARTE, 2013 p. 64).

O desenvolvimento do plano de formação fica sob a responsabilidade de um monitor: termo atribuído para aquele profissional (professor) que assume o trabalho educativo na EFA, e conseqüentemente os instrumentos pedagógicos desenvolvidos pela escola. No desenvolvimento do plano de estudo o monitor será o responsável pela

animação, organização e condução nas etapas de pesquisa. Devendo socializar com a equipe de professores/monitores da escola o processo desenvolvido na condução do plano de estudo.

Colocação em Comum: é o momento de socialização das experiências, dos resultados da pesquisa. Após as socializações feitas por cada aluno, é elaborado a síntese individual e coletiva. Esse movimento possibilita ao jovem a interação e conhecimento de outras realidades, ampliando sua experiência de mundo e crítica em meio aos debates presentes nas socializações.

Visita e Viagens de Estudo: São instrumentos importantes no plano de formação, possibilita ao jovem aprender pela observação e a confrontá-las, ampliando sua compreensão e conhecimento de outras experiências. Estas visitas e viagens são marcadas no ato de criação do plano de formação ou no decorrer conforme as percepções do monitor/orientador do plano de estudo, ou até mesmo por possibilidades trazidas pelos alunos, podendo ser analisada e organizada a efetivação da mesma. Após as visitas os alunos são estimulados a socializar as percepções e experiências aprendidas e a registrar no caderno da realidade.

Essas aprendizagens são fundamentais no processo de amadurecimento cognitivo dos alunos. Quando tecemos a crítica que a prática dos instrumentos pedagógicos não pode ter um fim em si mesma, se relaciona a este sentido, o registro da experiência da visita ou viagem de estudo, é importante! Porém, como esta experiência se relaciona com os conhecimentos clássicos? O que o registro da experiência no caderno pode favorecer além da compreensão das percepções de conhecimento popular? possibilitar esta compreensão é o que pode tornar a experiência dos instrumentos pedagógicos uma oportunidade ímpar para a formação crítica dos alunos.

Intervenções externas: São as contribuições de pessoas que não fazem parte da equipe pedagógica, com a finalidade de somar na discussão e reflexão de determinado plano de estudo. São saberes e experiências que compartilhadas levam o jovem a refletir, analisar criticamente, ampliando a compreensão e o conhecimento sobre a pesquisa.

Visita às Famílias: Essa atividade compreende o movimento da escola em visitar todos os alunos em suas propriedades. É um movimento de aproximação da escola com a família, de interação e compreensão perante os avanços e dificuldades enfrentadas pelos alunos no meio socioprofissional.

Serão de estudos: São atividades realizadas no período noturno, como a EFA funciona em sistema de internato, a escola aproveita esta dinâmica e pode utilizar deste turno para complementar as discussões e atividades realizadas no plano de estudo, podendo ser em forma de intervenção externa, atividades culturais, filme, música, debate.

Caderno da realidade: é o instrumento onde o aluno vai sistematizar e registrar todas as suas experiências. O caderno da realidade possibilita este amadurecimento intelectual do jovem, onde refletir, pensar hipóteses, compreender e lapidar sua concepção crítica e social dos aspectos abordados na pesquisa do plano de estudo. É o local dos questionamentos dos porquês, onde o objetivo não é somente o de chegar em respostas, mas compreender a dinâmica envolvida no processo de constituição da história, da luta e dos conhecimentos.

Atividade de retorno: É a consolidação, partilha dos resultados, das experiências, aprendizagens vivenciadas no processo de pesquisa. É o momento de socialização, de partilha, de troca de saberes e experiências, é um momento cultural, social, místico, esportivo.

É neste movimento de cada instrumento pedagógico que o plano de formação se constitui. Mas será que a EFA atende sua função social em oportunizar aos alunos acesso ao patrimônio cultural da humanidade? Será que na prática real o plano de formação viabiliza o acesso dos alunos aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos?

4 PLANO DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NA EFA

O plano de formação é uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem numa EFA. Desde o ingresso na escola o aluno é convidado a compreender o que lhe trouxe ali, a refletir sobre sua história, a luta pela e na terra, o reconhecimento e valorização de suas raízes, de sua identidade como jovem camponês. É neste processo de acolhida que o jovem é despertado a compreender-se como parte fundamental da engrenagem que faz a alternância acontecer. Assim no início do ano letivo representantes da comunidade escolar: pais, alunos, professores, monitores, associação local, associação mantenedora da escola, coordenação e direção da escola são desafiados a pensar e construir o plano de formação da escola.

O planejamento de uma EFA acontece por meio da constituição do plano de formação. Após a definição do tema gerador, o desafio é construir o plano de formação horizontalmente, iniciando pela definição dos temas dos planos de estudo e por conseguinte a atuação de cada instrumento pedagógico dentro do tema abordado. Após esse processo o plano de formação é construído verticalmente com a contribuição dos componentes curriculares, cada professor deverá organizar os conteúdos da disciplina em consonância aos aspectos abordados no plano de estudo, interligando a pesquisa feita pelos alunos no plano de estudo aos conhecimentos científicos das disciplinas escolares.

De acordo com Kuenzer, Lima (2013, p. 528) “O plano de formação é o currículo, diferindo do currículo tradicional por não partir das disciplinas e sim dos temas da realidade dos alunos, do seu meio familiar, social e profissional”.

Eis a questão: Como a EFA pode garantir ao aluno o acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos pela humanidade e desvincilhar de uma prática pedagógica imediatista e utilitarista?

Destarte, a escola não pode ter um fim em si mesma, estruturando sua prática pedagógica somente nas expectativas dispostas nos planos de estudos, há de se ter a preocupação enquanto instituição social em fornecer aos alunos o acesso aos mais variados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. É nesse sentido que Rossi; Rossi; Assumpção afirmam que:

Entendemos que os conteúdos escolares devidamente dosados e sequenciados considerando-se as características dos destinatários (alunos) e as condições de trabalho dos professores podem contribuir decisivamente para a formação mais humanizada e sensível. É justamente aqui que a objetividade da ciência, a humanização da grande arte e a reflexão profunda da autêntica filosofia, mostram toda sua potencialidade para o trabalho educativo. (ROSSI; ROSSI; ASSUMPÇÃO. 2020, p. 156).

Saviani (2012) nos alerta sobre a importância da escola no compromisso da essência de sua existência como instituição educacional, apontando a responsabilidade para com o currículo a ser desenvolvido. Saviani (Op. cit, p. 55) nos aponta que “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Ainda sobre a questão curricular o autor fortalece a reflexão do currículo como instrumento que possibilita a emancipação do sujeito, possibilitando a compreensão do mundo, as forças e interesses implícitos e explícitos marcados pelo capitalismo e os efeitos oriundos do mesmo, de exploração e alienação, que faz do trabalhador refém por meio do seu próprio trabalho. Fragmentar o currículo ou negar a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico é condenar o sujeito em ser dominado pela herança acrítica e ideológica de uma estrutura dominante.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 55).

Destarte, o maior desafio da EFA na perspectiva do plano de formação consiste em não romantizar o processo de aprendizagem tendo a prática pedagógica um fim em si

mesma, voltar somente para o ensino popular e o local em detrimento aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Duarte nos faz uma importante contribuição neste sentido:

Mas quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade? São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas. (DUARTE, 2018, p. 72 - 74).

Na EFA o plano de formação sinaliza um caminho pedagógico diferenciado a se percorrer, o processo formativo do jovem camponês não fica enrijecido somente por livros, mas pela conciliação das produções culturais da humanidade para com os saberes e realidade social, econômica, política e ambiental das comunidades camponesas, é o claro movimento do processo de escolarização ao encontro das perspectivas de aprendizagem dos alunos.

5 ANÁLISE DO PLANO DE FORMAÇÃO

5.1 PLANO DE FORMAÇÃO 1º ANO EFAR

Para o presente artigo analisaremos o plano de formação da EFA Rosalvo da Rocha Rodrigues. O plano de formação do 1º ano do ensino médio concomitante ao curso técnico em agropecuária da EFAR, apresenta como objetivo: proporcionar ao aluno a valorização do campo, do seu ambiente familiar e comunitário, seus valores e suas culturas.

Quadro 2 – Plano de formação do 1º ano

TG	Tema PE	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comum	Visita às Famílias	Atividade de Retorno
O HOMEM, A MULHER E A TERRA	A Pedagogia da Alternância e a luta na Terra	Resgate histórico e cultural; Desafios e conquistas; Produção; Educação do Campo; EFAR	Envolvimento com a luta/ organização; Autossustento; Perspectivas Futuras	Perceber a relação familiar e a interação entre o saber da Sessão Escolar e o saber da Sessão Familiar.	Apresentação e partilha de produtos dos resultados da luta.
	A família	Participação nas organizações; Resgate histórico (casamento, ascendência); Conceitos	Relacionamento familiar; Convivência; Valores		Árvore Genealógica
	Identidade pessoal	Construção da identidade; Sentimentos, crenças/valores desejos, limites e dificuldades.	Potencialidades; Ética; Desejos; Limites e dificuldades; Conquistas pessoais		Escrever a autobiografia
	Qualidade de vida	Cuidados com a saúde humana, animal e agrícola.	Cuidados com a saúde; Sexualidade; Práticas saudáveis		Torneio esportivo
	Mística da Terra e da Água	Terra e água; Sentimentos; Relações; Questão ambiental;	Relação com a natureza e uso dos recursos naturais		Separação do lixo
	Arranjo produtivo Local	Conceituação e importância do levantamento da realidade	Apresentação da realidade dos Arranjos produtivos locais		Croqui

Fonte: EFAR, 2015.

5.2 PLANO DE FORMAÇÃO 2º ANO EFAR

O objetivo do plano de formação para o 2º ano é: Proporcionar condições de estudo sobre o meio do/a aluno, para que o mesmo reflita e compreenda sobre sua realidade social, política, econômica e tecnológica;

Quadro 3 – Plano de formação do 2º ano

TG	Tema PE	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comuns	Visitas às Famílias	Atividade de Retorno
AGRICULTURA	A EFAR e o Arranjo Produtivo Local	Resgate do trabalho realizado; desafios e conquistas; produção e destinação; comercialização	Participação na associação local; desafios na produção	Perceber a participação do/a estudante na comunidade e associação. Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação.	Trabalho na comunidade sobre APL
	Organização da propriedade e a subsistência	Processo de organização e sustentação na propriedade; importância das culturas de subsistência na família	Organização e uso dos meios de produção existentes na propriedade		Banco de Sementes
	Movimentos e entidades populares	Quem são eles? A função contribuição dos movimentos na organização do projeto de assentamento	Importância da atuação dos movimentos;		

EFAR e Tecnologia de Produção	Conceito de tecnologia; alternativas tecnológicas e princípios agroecológicos	O que temos e o que queremos; Necessidades no meio camponês	Levantamento dos recursos tecnológicos na propriedade e na comunidade
Desenvolvimento Local	Conceitos envolvidos em desenvolvimento; iniciativas e necessidades	Papel do técnico em agropecuária como agente de Desenv. Local	Levantamento sobre a realidade do Assentamento

Fonte: EFAR, 2015.

5.3 PLANO DE FORMAÇÃO 3º ANO

Para a terceira etapa do ensino na EFAR, o objetivo do plano de formação consiste em: preparar o Jovem Agricultor, para participar conscientemente e com preparação técnica conveniente ao desenvolvimento do meio rural.

Quadro 4 – Plano de formação do 3º ano

TG	Tema PE	Enfoque da Motivação	Enfoque da Colocação em Comum	Visita às Famílias	Atividade de Retorno
DESENVOLVIM	Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local	Resgate do trabalho realizado; conhecimento e desenvolvimento do meio	Atuação do agente de ATER no desenvolvimento; o que temos e o que queremos	Avaliar e rever a continuidade da área de experimentação	Trabalho na comunidade sobre o papel do agente de Desenvolvimento

	Lutadores do povo	Resistência; ideologia; importância dos lutadores do povo na construção da luta	Crença; resistência e ideologia	
	Política e cidadania	Conceituação; importância da eleição no desenvolvimento local; leis trabalhistas	Impactos sociais dos projetos existentes; correlação de forças - poder	
	Agentes de desenvolvimento local	Competências e perfil do profissional que queremos; como organizar para atender a demanda	Competências e perfil do profissional que queremos	Debate sobre organização dos técnicos

Fonte: EFAR, 2015.

O plano de formação a cada etapa de ensino visa possibilitar o amadurecimento e formação do aluno no alternar entre escola e família. No primeiro ano de ensino, a escola busca despertar no aluno seu autoconhecimento, sua história, o processo de luta pela e na terra, num processo de reflexão que o mesmo reconheça sua identidade como jovem camponês, trabalhador, que tem sonhos, inquietações e angústias.

O tema gerador o homem, a mulher e a terra sinaliza um caminho importante na aprendizagem, no qual o aluno é levado a discussão, reflexão e construção da criticidade sobre os debates que permeiam a questão de gênero e de luta pela e na terra. Além da discussão sobre a qualidade de vida no campo e a mística da terra, fortalecendo no jovem a pertença pelo espaço que habita, a compreensão das possibilidades, e a percepção da agroecologia como forma alternativa para esta vida digna e saudável.

No segundo ano de aprendizagem na EFA, o plano de formação direciona este jovem a começar a olhar pela comunidade, a perceber as relações que são estabelecidas e como contribuir com o desenvolvimento local.

A sobrevivência do camponês está associada as formas de produção, subsistência e comercialização de seus produtos. Assim é importante a compreensão deste movimento de sociedade capitalista e os impactos no campo. O jovem é despertado a olhar sua comunidade e o movimento que se estabelece nas relações de produção, comercialização e sustentabilidade, e em como compreender a diversificação, a agroecologia como alternativas tecnológicas de produção e vida.

O plano de formação do segundo ano nos mostra a escola preocupada em possibilitar a inserção do jovem perante a realidade social de sua comunidade, das relações campo-cidade e diversificação na produção da propriedade.

No terceiro ano o plano de formação é a concretização da caminhada formativa do aluno na escola, a essência da pedagogia da alternância nas EFAs é formar jovens agricultores para que se tornem protagonistas, agentes sociais para o desenvolvimento local e sustentável de suas comunidades. Assim sendo, nesta etapa o plano de formação busca possibilitar a este jovem a compreensão dos aspectos políticos, econômicos, sociais e ambientais, afim de possibilitar sua inserção socioprofissional e contribuição no desenvolvimento de sua comunidade.

O plano de formação no terceiro ano busca que o aluno compreenda a organização da sociedade e os movimentos do capitalismo no processo alienante ao qual é submetido o camponês, as forças impostas pelo agronegócio e suas artimanhas na exploração e destruição do meio ambiente em favor do lucro para uma minoria.

O que fica evidente é que cada plano de formação aponta temas relevantes e imprescindíveis para a formação do jovem camponês. Segundo Kuenzer; Lima (2013, p. 528) “o plano de formação é o currículo”, os planos de estudos são a base para a organização da prática pedagógica dos professores, esta ação não significa desmerecer todo o arcabouço de conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela

humanidade, mas sinaliza que o processo formativo desenvolvido nas EFAs parte de uma perspectiva diferente.

6 CONSIDERAÇÕES

A prática pedagógica desenvolvida pelas EFAs, tem como característica principal esta resistência ao movimento capitalista imposto pela sociedade e seguida de maneira alienante na prática pedagógica desenvolvida na escola. O currículo, a metodologia sofrem os efeitos de valores impostos por poucos é reproduzido e naturalizado por muitos. Assim se prolifera os valores do capitalismo e desta educação patronal, que marginaliza, exclui e nega os trabalhadores. A pedagogia da alternância vem ao encontro desta problemática apresentando uma possibilidade de ensinar, de transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela história, mas com clareza de quem são os sujeitos que estão em formação, sua história, saberes e experiências.

A pedagogia da alternância se efetiva em meio a seus instrumentos pedagógicos, dentre eles o plano de formação. É neste movimento de construção do plano de formação que o processo educativo se mantém vivo, construído a partir da dinâmica vivida na sociedade. O plano de formação sugere o compromisso de toda a comunidade escolar, no planejamento, organização e execução de cada momento.

Neste trabalho a proposta foi em compreender o plano de formação desenvolvido pela EFA Rosalvo da Rocha Rodrigues, como instrumento pedagógico, buscando compreender as possibilidades para a prática pedagógica do professor e a relação ensino aprendizagem, escola e comunidade na vida do aluno.

A partir da análise do plano de formação pode-se perceber, a dinâmica diferenciada das EFAs, a atenção e valorização da história e identidade do jovem camponês, bem como da oportunidade de toda a comunidade escolar em participar da constituição do plano de formação e sua preocupação com a formação crítica do aluno.

Apesar dos desafios que precisam ser superados e compreendidos pelo movimento da escola na prática pedagógica, na formação dos alunos, é preciso salientar que as EFAs se incluem em um projeto educativo real que oportuniza ao jovem camponês o acesso a um processo educativo a partir da sua realidade que não representa um fim em si, mas com vistas a sua emancipação.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE. Trierry (orgs). Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFFAS. In: **AMEFA: Projeto/Pedagógico da EFA**. Belo Horizonte: (editora?)2000.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 fev. de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/JQHzhXKqbSH7PYPNJDjnTTR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 09 fev. de 2022.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ROSALVO DA ROCHA RODRIGUES – EFAR. **Plano de formação**, Rio Brilhante -MS, 2015.

KUENZER, Acacia; LIMA, Humberto. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação. Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, p. 523 – 535. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional**. 2004. 211 f. (Tese de doutoramento). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline; ASSUMPCÃO, Mariana. A objetividade da ciência, a grande arte e a filosofia na educação escolar. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.26, ns.51 e 52, p. 140 a 158, jan./dez. 2020.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ZENATTI, Joziane. **O plano de estudo como articulador da escola com a vida na escola do campo**. Universidade de Brasília – UnB, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7392>. Acesso em: 09 fev. de 2022.

OS DESAFIOS DA SOCIEDADE INCLUSIVA ACERCA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

THE CHALLENGES OF THE INCLUSIVE SOCIETY ABOUT QUILOMBOLA EDUCATION

LOS DESAFÍOS DE LA SOCIEDAD INCLUSIVA SOBRE LA EDUCACIÓN CIMARRONA

Roberto Novais

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar os desafios que permearam a inserção da Educação Quilombola no processo de inclusão educacional, onde a educação para o povo do campo requer o reconhecimento e direito pelo acesso às terras. Com isso, os desafios pelo reconhecimento dos valores quilombolas integram a visão holística de se pensar a inclusão social. Fato é que, ao longo dos anos, o poder hegemônico que sempre se perpetuou no Brasil, através de seus privilégios, sempre dificultou a manutenção da democracia, da igualdade, de direitos e de reconhecimento. Assim, o campo, no decorrer da história do trabalho escravizado, exploratório e de destruição do espaço rural pelo avanço do agronegócio, se manteve à frente pela luta contra as amarras do neoliberalismo que enxergava o campo somente como um Território de dominação. Nessa concepção, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa, onde foram utilizados outros trabalhos que comungam em contribuir com os desafios históricos que a sociedade brasileira possui acerca do reconhecimento inclusivo da Educação Quilombola. Contudo, a inserção da Pedagogia Histórico-Crítica, neste trabalho, se dá diante da possibilidade em analisar, com fundamentos consistentes e teóricos, os discursos idealistas que encobrem as verdadeiras contradições em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Educação do Campo. Identidade Sociocultural. Inclusão Social. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the challenges that permeated the insertion of Quilombola Education in the process of educational inclusion, where education for the rural people requires recognition and the right to access land. With this, the challenges for the recognition of quilombola values are part of the holistic vision of thinking about social inclusion. The fact is that over the years the hegemonic power that has always perpetuated in Brazil, through its privileges, has always made it difficult to maintain democracy, equality, rights and recognition and ended up emphasizing social

exclusion. Thus, the countryside, in the course of the history of enslaved, exploratory work and the destruction of rural space by the advance of agribusiness, remained at the forefront of the struggle against the shackles of neoliberalism that saw it only as a territory of domination. In this conception, the research has a qualitative approach, where other works that share in contributing to the historical challenges that Brazilian society has about the inclusive recognition of Quilombola Education were used. However, the insertion of Historical-Critical Pedagogy in this work takes place in view of the possibility of analyzing, with consistent and theoretical foundations, the idealist discourses that cover up the true contradictions in our society.

Keywords: Quilombola Education. Field Education. Sociocultural Identity. Social Inclusion. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar los desafíos que permearon la inserción de la Educación Cimarrona en el proceso de inclusión educativa, donde la educación para la población rural exige el reconocimiento y el derecho de acceso a la tierra. Con ello, los desafíos para el reconocimiento de los valores de los cimarrones forman parte de la visión holística de pensar la inclusión social. El hecho es que, a lo largo de los años, el poder hegemónico que siempre se ha perpetuado en Brasil, a través de sus privilegios, siempre ha dificultado el mantenimiento de la democracia, de la igualdad, de los derechos y del reconocimiento. Así, el campo, en el transcurso de la historia del trabajo esclavista, explotador y de destrucción del espacio rural por el avance del agronegocio, se mantuvo adelantado en la lucha contra las cadenas del neoliberalismo que veía al campo solamente como un Territorio de dominación. En esta concepción, la investigación tiene un enfoque cualitativo, donde se utilizaron otros trabajos que comparten contribuir a los desafíos históricos que la sociedad brasileña tiene sobre el reconocimiento inclusivo de la Educación Cimarrona. Sin embargo, la inserción de la Pedagogía Histórico Crítica, en este trabajo se da en vista de la posibilidad de analizar, con fundamentos teóricos consistentes, los discursos idealistas que encubren las verdaderas contradicciones en nuestra sociedad.

Palabras clave: Educación Cimarrona. Educación en Campo. Identidad Sociocultural. Inclusión Social. Pedagogía Histórico Crítica.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional numa sociedade desigual, tem enfrentado desafios as vezes incontornáveis, quando estes ultrapassam as paredes das escolas e chegam a atingir a realidade de aprendizagem do aluno de forma negativa ou até mesmo seu futuro. Por isso vários autores pensaram em discutir a importância de se pensar em práticas pedagógicas que comprometam de forma positiva a realidade de vida de quem vai em busca de conhecimento, principalmente por meio da reformulação dos currículos educacionais como forma de praticar uma inclusão ainda não vista em nossa sociedade.

A relação que a educação tem com o processo de inclusão remete fatores importantes que dão garantia ao aluno do seu direito de aprender, e que faz parte da Constituição de 1988, que obriga as escolas e seus gestores em funcionar de acordo com as demandas do aluno e não da escola. Pensar uma aprendizagem que refaça os direitos à educação de muitos alunos, é se comprometer que esta será oferecida com qualidade, desenvolvendo assim uma forma de satisfazer as necessidades do aluno. A escola deve se estruturar de forma que abrace todas as diferenças, costumes, crenças, relações, raças, gêneros, vivências, etc, através de um planejamento inicial nos recursos didáticos da escola, e na formação dos professores que atendam com clareza as especificidades de cada um de seus alunos.

As leis escolares sempre tiveram focadas no desenvolvimento do aluno, e portanto requer caminhos para essa transformação. Dessa forma falar sobre a inclusão de alunos no processo de aprendizagem, de forma que ele esteja incluso em todas as partes desse processo, traz-nos uma reflexão acerca da educação do campo, seus entraves, e suas necessidades. Este trabalho segue uma abordagem bibliográfica e autores como: Alto (2012); Saviani (2016), Mantoan (2003), faz nos refletir se há inclusão na educação que é oferecida nos campos rurais para camponeses, quilombolas, indígenas, e qualquer grupo que premeiam esses espaços de lutas e resistências. Além da contribuição de Souza; Conceição (2008), que discorrem sobre o enfretamento do povo quilombola por uma educação frente aos predomínios do agronegócio que buscam a destruição da identidade do povo do campo. Ao observar na linha do tempo escolar, as incorporações de disciplinas

ou conteúdos que abarquem as necessidades de seu povo em ser reconhecido e sua história mantida viva, observamos o quanto os paradigmas educacionais anularam por muito tempo a historicidade, as lutas, os costumes e as resistências desses povos nos planejamentos escolares. As lutas desses povos pelas terras, pela liberdade, só alcançou o reconhecimento a partir de lutas e embates políticos entre a elite detentora de latifúndios e os movimentos sociais do campo. A Pedagogia Histórico-Crítica pautada no materialismo histórico e dialético ressaltou a importância de preservar a criticidade em qualquer abordagem que se faça da sociedade em tempos anteriores e tempos contemporâneos e a importância de preservar e incluir no processo educacional a identidade cultural de um povo independente de suas matrizes culturais.

Ao pensar a educação, objetivando alcançar a inclusão social no campo, pensamos também na possibilidade dos moradores rurais, se libertarem das amarras de um sistema que controla o campo em prol do seu crescimento econômico através do agronegócio. Com base nesse pensamento libertário, ainda é provável que as crianças e jovens do campo mantenham suas raízes e costumes sem que sejam moldados para trabalharem nas grandes cidades, onde a ilusão de qualidade de vida é revelada quando se tornam trabalhadores explorados, sem nenhuma perspectiva de vida já que as condições socioeconômicas não alternam em nada as situações de marginalizados em que vivem. Dessa forma é mais do que necessário pensar na Educação do Campo, como forma de impedir essa adaptação aos modelos excludentes, baseando em todas as pluralidades existentes naquele meio sem que suas vivências, seus feitos, sejam ignoradas nesse processo.

O espaço campesino ao longo dos anos passou por transformações sociais, políticas, econômica e culturais, fazendo com essa mudanças modificasse as relações de vida nos espaços rurais. O avanço do agronegócio aprofundou ainda mais as desigualdades de vida no campo, promovendo principalmente a expropriação de terras. Dentre elas as terras quilombolas. As discussões pelo reconhecimento das terras quilombolas não podem “cair” no esquecimento político, pois sem as terras devidamente

identificadas pelos valores camponeses, traduz na história de lutas pelo direito de viver em seus espaços.

Nesta perspectiva este trabalho tem por objetivo analisar os desafios que permearam a inserção da educação Quilombola no processo de inclusão educacional, onde a educação para o povo do campo requer o reconhecimento e direito pelo acesso às terras, e se encontra subdividido em três subtópicos. O primeiro, é uma abordagem a respeito dos segmentos educacionais que julgam a inclusão como alcançada nos espaços escolares, quando na verdade ela ainda segue os vários modelos excludentes que se tornam barreiras que impedem sua prática. O segundo subtópico traz uma crítica, ao modelo de educação que tira o aluno do seu espaço de vivência e neutraliza as lutas e a historicidade de um povo que teve seus direitos negados, por meio de uma abordagem acerca da história de exploração e submissão de quilombolas, e da interferência de uma elite agrária, no atraso ao reconhecimento de uma educação inclusiva, reprodutiva de valores, preservando os costumes do campo, como também o atraso na reformulação dos currículos educacionais visando o resgate de todas as identidades socioculturais para dentro da sala de aula. E por último, no terceiro subtópico, há uma reflexão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica num embate com a educação tradicionalista e elitista ressaltando a importância de reconhecer o campo como espaço de vivências, de relações estabelecidas que servem como alicerce para compreensão da realidade de ambos, possibilitando uma reflexão sobre a existência de classes desiguais e sobre a permanência de um sistema que interfere nos modelos de vida de uma população seja ela quilombola, ou indígena a fim de moldá-las conforme seus interesses, o que reforça mais uma vez a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como um movimento a favor dessas comunidades que não obtiveram ainda o seu reconhecimento e seus direitos garantidos por completo.

Assim, este estudo consegue fazer uma reflexão sobre o trabalho das instituições escolares na busca pela garantia da cidadania, com a participação de todos os gestores educacionais a fim de encaminhar até esses alunos uma realidade vivida, mais ainda não

percebida, não observada, não investigada e portanto não reflexiva. A escola é espaço de transformação e resgate. Deve-se vincular toda a historicidade em torno de tantas lutas e movimentos ainda assistidos contemporaneamente, valorizando a diversidade, as diferenças e todas as especificidades do aluno, principal sujeito deste processo.

2 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM CONTRADITÓRIA

A inclusão educacional numa sociedade excludente como a nossa, é o tema que deve ser abordado abertamente, refletindo todos os paradigmas que elaboraram um documento de direito à educação numa sociedade que é desigual e individualista, considerando a possibilidade e a necessidade de uma reestruturação nos sistemas de ensino, com enfoque nas diversidades culturais, econômicas e sociais dos alunos, para que assim sendo todas essas diferenças inclusas neste processo, os educandos tenha em posse seus direitos de cidadãos, afirmando assim o desejo de uma sociedade justa e democrática para todos.

Antes de abordar a educação igualitária a todos, é importante salientar a importância do coletivo, do trabalho em conjunto, das ações coletivas em prol do bem estar de todos. A sociedade sempre muito bem dividida entre classes favorecidas e desfavorecidas e que constituem esse viés de desigualdade a muito tempo, desde o surgimento do trabalho que deixa de ser uma atividade de subsistência e passa a ocorrer através de uma relação de troca entre ambos sujeitos: empregado e empregador. Desde essa época a coletividade ignorada transporta uma certa ganância de bem estar somente a uma parte, ou a um grupo que pensava somente em seus próprios interesses. Uma série de estratégias começam a ser validadas no momento em que a sociedade moderna fortalece essa relação de separação entre grupos, donos de suas forças de trabalho para ganhar o pão de cada dia, e grupos que a partir da força de trabalho de outros, explora e enriquece, resguardando o objetivo tecnicista e unidirecional da escola, perpetuando a exclusão. Com base nisso, refletimos a educação na sua concepção de transformação

social, que também se insere na luta de classes. Sabe-se que a sociedade brasileira é regida pelo antagonismo social, onde burguesia e classe trabalhadora possuem posições distintas na lógica do capital. E a educação escolar também promove essa distinção classista, pois a escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, vem se estruturando a partir do viés de propagação do discurso dominante, principalmente na composição do currículo.¹

A divisão social do trabalho culminou também na divisão classista, onde a educação se contradiz num tipo de sociedade em que o trabalho determina as condições de vida do ser humano. Conseqüentemente, a sociedade desigual e combinada ditada pelo capital, ocupa também os espaços escolares, tornando a escola um espaço de conflito de classes. Acerca disso, nessa divisão social classista, constitui-se num conflito ideológico e segregado do espaço escolar. É inadmissível pensar a educação como um corpo harmônico. Para Saviani, a escola possui duas funções a partir das concepções na qual ele classifica como, Teoria Crítico –Reprodutivistas, por esta reproduzir os valores dominante e burguês. Assim, Saviani enfatiza que:

Como aparelho ideológico, a escola² cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica. (SAVIANI, 2008, p. 21-22).

Essa divisão de sociedade é antiga, e portanto deixou resquícios desiguais até mesmo no direito à educação. Ser cidadão na sociedade é reconhecer e controlar os acontecimentos ou ações em sociedade, já que esses acontecimentos interferem na vida

¹ A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 2008, p. 22).

² Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 2008, p. 25).

de todos. Porém o ser cidadão enfrenta muitos desafios diante da busca pela cidadania. Esses empecilhos começa a caminho do espaço escolar. Para que o cidadão se torne cidadão e porta-voz, ele deve reconhecer seus direitos, movimentar-se diante dos acontecimentos, interferir no direcionamento da sua comunidade e nas mudanças desta, e tudo isso começa na escola. Mas como adquirir esse poder de ser cidadão consciente, se até mesmo o direito de chegar até a escola, lhes é negado?

Saviani (2009), argumenta a dificuldade em se tornar um cidadão consciente quando as escolas seguem caminhos divergentes, ou tem em memória outra designação que descaracteriza o termo cidadão, o que torna a educação inclusiva contraditória:

Na verdade, podemos constatar que a maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores escolares e dos professores quando enunciam esse objetivo estão querendo uma escola que forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na sociedade, que sejam disciplinadas, ordeiras; que respeitem os outros; reconheçam a diversidade; acatem a hierarquia. Em suma: que sejam submissas e conformadas. (SAVIANI, 2009, p. 16)

As escolas que objetivam somente disciplinar pessoas³, não estão abertas às diferenças, visto que não respeitam as relações de vida de cada um, além de inibir a construção do conhecimento crítico, pois sendo preparados para serem submissos, não terão possibilidade de reconhecerem-se cidadãos. Dessa forma reorganizar as escolas de forma que não discrimine as condições de vida do sujeito da escola, é a alternativa correta para uma educação inclusiva.

A escola que forma sujeitos conscientes colabora na coletividade e numa educação pensada em conjunto. Uma vez que ela se contrapõe aos privilégios e a constituição de classes desiguais, como também forma e informa as pessoas que passam a entender seu papel, seus direitos e deveres, ela estará possibilitando que esses alunos se tornem sujeitos transformadores, transformação essa que beneficia a todos e não somente a uma parcela

³ A ideia de escola que pensa na simples disciplina do aluno, carrega consigo a ideologia burguesa de educação, pois essa mesma escola é vista na concepção burguesa como uma fábrica e os alunos como funcionários que devem seguir normas e condutas iguais aos serviços nas fábricas e/ou indústrias. Dessa forma, esse tipo de educação burguesa promove uma educação unilateral, voltado a formação de mão de obra para atender as demandas do capital.

dessa sociedade. Assim vemos que a escola é antes de tudo uma ferramenta importante na busca pela cidadania, porém chegar até a escola é outro desafio ou até o maior deles, e que só será alcançada quando a inclusão de fato acontecer.

A educação e a inclusão, infelizmente ainda são termos quase que separáveis. Numa sociedade desigual como a nossa é impossível pensar que todas as crianças e adolescentes frequentam a escola, seja qual for sua condição física ou psicológica, pois tratar de inclusão é ultrapassar as condicionantes da teoria, de maneira que o acesso e a permanência seja de fato garantido a todo o público independentemente de sua condição econômica, social e cultural. O impossível dessa inclusão é justamente que essa inclusão aconteça. Assim salientamos que a educação inclusiva ainda é contraditória em nossa sociedade. Seja qual for o público para quem ela está destinada. Nem todas as escolas são inclusivas pois nem mesmo a sociedade ao todo é inclusiva. Tratar de inclusão educacional é relacionar todas as características e todas as peculiaridades do sujeito com as condições da escola, desde sua construção e estrutura, até seus horários de aulas, a disponibilidade da escola para com o aluno, o fornecimento de subsídios para que esses sujeitos possam frequentar essas escolas, como também o material, os conteúdos abordados ao público estudantil, tudo isso implica a inclusão de crianças e adolescentes no espaço escolar, ou seja, na educação inclusiva.

Não ocorrendo a inclusão, o resultado é a exclusão, e ela acontece de diversas maneiras, e até mesmo a escola acaba por contribuir com isso. A inclusão já faz parte da Constituição, e portanto, das leis educacionais, porém a escola ainda se manifesta inconsciente acerca dos pressupostos de uma educação inclusiva, dispensando os valores humanos, as especificidades dos seus alunos, ligada somente ao desejo de capacitar e cumprir seu dever de ensinar. A escola continua excluindo mesmo que os alunos estejam presentes. Exclui no momento em que não inclui as diferenças, as culturas, os costumes, as crenças, aos novos conhecimentos e à realidade do alunado. Exclui no momento em que desvaloriza as condições do sujeito que queria estudar, mas a condição financeira da família, obriga-o a abandonar a escola para trabalhar.

A escola ainda segue os pressupostos de uma sociedade meritocrática e portanto, ignora os fatos, não considera as particularidades do sujeito, numa forma de educação reducionista, o que reforça ainda mais a indagação de que “a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 22). A produção do conhecimento das escolas deve intercalar todos os tipos de diversidades e contudo diversificar o ensino, não se baseando somente em uma epistemologia. Trata-se da ética no processo de ensino. O aluno, é o principal sujeito da escola e deve ser o centro nessa trajetória, no entanto a construção do conhecimento deve ser baseado no convívio e possibilidades do aluno. Assim incluir, é fazer com que a escola se adapte as características, convívios, dificuldades e facilidades dos alunos, sem exceção e de forma completa: “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Pensando nas dificuldades de inserção nas escolas, o desafio da inclusão social, contribui também nesse processo de exclusão educacional. A inclusão social é importante quando refletimos sobre a Constituição de 1988⁴ que traz em Lei, a igualdade no acesso à escola, independentemente da cor, raça, sexo, sem nenhuma forma de discriminação. Portanto percebemos que as vias excludentes começa antes do espaço escolar, e o quão necessário é que a escola e todos os seus gestores abarque a realidade do aluno em suas metodologias de ensino antes de tudo. O aluno de família de baixa renda, que muitas vezes é impossibilitado de estudar, porque trabalha com os pais a fim de obter uma renda de subsistência, abandona a escola, ou não consegue adquirir uma nota em suas avaliações exigida pela escola como excepcional para avançar as séries/anos, e com isso tem seu direito negado de continuar a estudar. Nota-se assim que as condições socioeconômicas

⁴ representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

são outro embate para a inclusão e por isso é importante pensar o que a escola é capaz de fazer por esse aluno.

As avaliações são um método de ensino ainda utilizados por instituições públicas e privadas e que no entanto priva ou não dá credibilidade ao processo de aprender de cada um. A escola que nega a realidade social do aluno, infelizmente contribui para essa exclusão antes mesmo do aluno adentrar a sala de aula, e contribuiu também para a evasão escolar, quando o aluno já pertence àquele meio. Para Mantoan (2003), os caminhos para uma educação inclusiva em casos como esse é o de procurar “Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência” (MANTOAN, 2003, p. 33), porém uma das medidas utilizadas por alguns dos professores para esses alunos que não conseguem um rendimento melhor durante os estudos, muitas vezes, é a de segrega-los, uma forma disfarçada de exclusão. Ela acontece quando esses alunos, são divididos em turmas diferentes, entre grupos ditos “avançados” e grupos “atrasados”. Essa questão é complexa quando avaliamos como a realidade social do aluno ultrapassa as paredes da escola e o quanto é importante reforçar que a mudança, começa de fora, antes mesmo de se chegar ao espaço escolar. Todos os órgãos, sejam eles jurídicos, governamentais, educacionais, todos que estão comprometidos com o bem estar social, estão intercalados nesse processo de correção de sociedade, já que os direitos humanos é Lei.

Por fim, a educação/inclusão do aluno do campo no processo ensino-aprendizagem é outro desafio. O preconceito entre esses grupos mencionados anteriormente, estão nítidos em nossa sociedade, mas falar da discriminação do aluno camponês é um fato que ainda se passa despercebido. A Educação do Campo, repleta de contrariedades, não é oferecida com qualidade, não atribui seus interesses seus modos de vida, e portanto a exclusão começa quando eles são considerados pessoas sem conhecimento:

A partir de um estudo fundamental de Martins (1975) o camponês é visto como o Jeca Tatu que precisa se adequar e se integrar ao sistema social do mundo urbano que hoje é o mercado. Desencadeia-se por meio da relação entre

urbano-rural uma situação de dependência e fetiche construída pelas relações políticas e pelo modo de produção. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado) que gera a dominação do urbano sobre o rural e recriar uma concepção de dependência mútua, onde um não sobrevive sem o outro (CUNHA, 2009, p. 225 *apud* ZEFERINO, 2014, p. 9).

Desta forma, muitos alunos são excluídos dentro do espaço escolar por pertencer a uma classe de trabalhadores que é estereotipada e inferiorizada, seguindo a velha trajetória de anos que mantém viva a discriminação entre campo e cidade. Havendo essa espécie de modelagem memorial no aluno, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos no espaço onde ele vive, são substituídos por ideologias vazias, perpassadas durante anos a todos os alunos de forma planejada numa ferramenta planejada, como é o livro didático, num espaço planejado, a cidade, “provedora de qualidade de vida”, ___ e que distancia, de certa forma, o aluno do campo e da sua história. No entanto uma educação do campo de fato inclusiva, deve abordar todas as pluralidades que estão inseridas naquele espaço, todas as vivências, lutas, colocando principalmente em pauta a criação de práticas pedagógicas sociais que além de preservar o conhecimento daquele lugar oferecendo uma educação de qualidade⁵, leve também transformação a essas comunidades, uma vez que sendo pertencentes ao campo não sejam modificados e arrastados aos caminhos ilusórios das cidades.

A história de vida de uma população quilombola ou indígena, por exemplo, é uma menção de que mais do que memorização de conteúdos didáticos, educar exige reflexão. Trata-se de trazer o meio sociocultural do aluno quilombola ou indígena para dentro da sala de aula, o que só haverá progresso por meio de políticas educacionais e pedagógicas que incentivem essa reformulação. A luta dos remanescentes quilombolas pelo direito a terra, é um processo que vem acontecendo em conjunto por meio de muitas reivindicações desde que a Constituição de 1988 passou a reconhecer e afirmar os direitos e titulação

⁵ Pensar uma educação de qualidade é intencionar um projeto de educação que favorece a formação humana do sujeito. A qualidade da educação passa pelo viés de políticas públicas de transformação e não pautado no assistencialismo. Esse tipo de política assistencialista possui simplesmente a manutenção de poder de um grupo minoritário. Dessa forma, pensar em educação de qualidade se passa nas mudanças estruturais da sociedade, onde o poder hegemônico dita as formulações de pensar o tipo de educação aos interesses do capital.

dessas comunidades quilombolas. A luta e resistência continua na atualidade, pois mesmo com a libertação de escravos após a abolição da escravatura, ainda há exclusão desses povos, sejam no mercado de trabalho como também há exclusão na escola. Na educação de crianças e jovens quilombolas, além da dificuldade em chegar até as instituições de ensino, colocando o negro à margem da sociedade, observa-se também a invisibilidade desses, quando conseguem chegar até a sala de aula e notam que a escola ainda se mostra vaga a respeito da identidade cultural do negro e das multiplicidades culturais.

Nesta perspectiva, percebemos o quão a inclusão na educação é contraditória por ela não acontecer da forma que deveria. Ela não ocorre quando a escola integra alunos com deficiência em vez de incluir esses alunos no ensino regular, depositando neles uma fragilidade que não existe. Também não acontece quando a escola não coloca o alunado no centro desse processo educacional, ignorando suas realidades fora da sala de aula e que implica no seu processo de aprendizagem. A escola exclui quando as diversidades dos povos, crenças, valores, costumes, lutas, não são incluídas nos conteúdos curriculares, distanciando-os suas raízes. Exclui também quando continua seguindo o velho padrão de educação, focando em especializações de forma tecnicista, de preparação para o mercado de trabalho, neutralizando os valores humanos em cada ser, no processo de educação cidadã, formando pessoas submissas, divididas entre superiores e inferiores, onde coexiste uma meritocracia, que faz acreditar que todos podem chegar ao destino, basta determinação, discriminando a condição de vida de cada um.

Enfim, há muito o que se pensar sobre uma educação inclusiva, sobretudo na tríade: campo, quilombola e inclusão. O sistema educacional, ainda baseado em modelos conservadores, neutraliza as necessidades dos principais sujeitos da escola: o aluno (negro, trabalhador do campo, com deficiência, indígena, quilombola, etc). A educação formulada para todos e sem extinção está presente em simples mudanças mas que provocam uma reformulação transformadora na vida desses alunos, quando o espaço escolar se torna espaço de trocas de saberes e provedor de cidadania, quando constrói pessoas críticas, autônomas, reais. Tomando o espaço vivido como objeto de observação

e reflexão “[...] o estudo das disciplinas partirá das experiências de vida dos alunos, dos seus saberes e fazeres, dos significados e das suas vivências, para chegar à sistematização dos conhecimentos” (MANTOAN, 2003, p. 36), pois a escola não deve continuar sendo um espaço onde tudo parece fantasia, fictício, baseados em histórias prontas e repetitivas. A realidade de crianças, jovens e adultos devem estar pautadas nessa transversalidade que inclui a identidade sociocultural do aluno possibilitando a eles uma noção crítica e consciente do seu papel no mundo.

3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: HISTÓRIA DE LUTAS E RESISTÊNCIAS PELO DIREITO

A discussão acerca da Educação Quilombola, requer uma abordagem complexa que ultrapassa a simples criação de políticas educacionais. Sabe-se que por muitos anos o reconhecimento das comunidades quilombolas nas políticas públicas inclusivas, sempre estiveram ao descaso descabido pelas instituições dominantes. Certamente, essa alusão possui um contexto histórico, contexto este que acarretou em marcas de sofrimento e lutas pela sobrevivência dos negros perante ao direito de exercer a sua cidadania.

A história dos quilombos está atrelada à invasão colonialista dos portugueses que fizeram do Brasil, uma espécie de *apartheid*, claro com dimensões diferentes com aquelas presenciadas na África do Sul. Impuseram os negros africanos de forma arbitrária e/ou forçada à situações de escravidão e de humilhação aos serviços do poder ocidental. O povo negro, sempre resistiu as afrontas de crueldades impostas pelos dominantes durante o processo de colonização que perdurou por longos séculos. Nessa concepção de resistência que surgiram os Quilombos. Esses Quilombos tornaram-se um território de reprodução de valores da cultura negra, num território de busca pelo direito de viver de maneira digna, lutando pelo direito ao acesso às terras, à saúde, a educação e à vida. O acesso às terras, jamais em nossa história foi obtido de maneira isonômica, igualitária e justa, pois o seu acesso sempre foi condicionado aos privilégios de uma classe que detinha e ainda detém, os gozos da estrutura, política, econômica e social.

Segundo Carril (2017, p. 547), “[...] a luta pela terra no Brasil envolve uma trama de relações sociais, culturais e políticas; nasce das determinações objetivas impostas historicamente à produção camponesa”. Essa afirmação da autora, certamente escancara e reforça as facetas históricas de como o campo era visto aos olhos do capital. Um capital de imposição, de exploração e crueldade diante do trabalhador do campo ao longo dos anos. Nessa concepção, Souza (2008), enfatiza que:

O movimento de luta pela garantia dos direitos dessas comunidades é histórica e político. Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica escravocrata (SOUZA, 2008, p.12).

Entretanto, a “libertação” dos negros nos proporciona uma visão contraditória que marcou as lutas dos movimentos abolicionistas:

Porém, os negros não haviam conquistado sua autonomia total. Pois, para onde foram e o que fariam após a abolição? Foi apenas uma liberdade institucionalizada que não impediu que vários negros continuassem o trabalho não remunerado, em troca apenas de abrigo e alimentação. E protagonizassem uma das maiores lutas na história brasileira, que é a luta pela terra (LIRA; XAVIER, 2017, p. 56).

Nessa relações de privações sociais e culturais que se constituiu na dominação elitista nos espaços rurais, fizeram do espaço do campo, um compilado de reprodução do poder senhorio. Essa situação é evidenciada nos princípios da criação das Capitânicas Hereditárias por volta de 1534 e adquirindo maiores proporções de poder hegemônico com a Lei de Terras, em 1850. Sabendo disso, é fato que a exclusão social tornou-se um agravamento alarmante, pois jamais a elite dominante agrária que predominou nos auge das culturas da cana de açúcar, do ouro e do café, aceitaria a democratização do uso das terras. Ainda assim, não somente o acesso às terras tornarão a vida do camponês no princípio da isonomia de direitos. Notadamente, a elite agrária sempre fora detentora dos

meios de produção, embora ainda nas fases pré-capitalistas, porém o “suficiente” para a manutenção do seu poder no contexto da época.

É fato que a população negra ao longo dos anos, jamais tiveram seus direitos reconhecidos, pois a sociedade patriarcal brasileira os negavam.

Visto isso, o capital acaba exercendo uma força de expropriação de terras, pois sendo o campo, controlado pelo poder econômico, aqueles que não possuem recursos para o acesso às terras quanto para a produção destas, são obrigados a se tornarem mão de obra barata e acabam vendendo a sua força de trabalho para o capital de exploração. Esse contexto brasileiro negou o direito dos negros “libertos” de possuírem terras e desenvolverem suas atividades de sobrevivência. Nessa perspectiva “A escravidão foi abolida com o intuito de transformar os escravizados em trabalhadores livres, porém apenas com força de trabalho para vender, desprovidos totalmente dos meios de produção e de acesso à terra” (SANTOS NETO; NASCIMENTO, 2016, p.154). Contudo, as instituições conservadoras sobre fortes influências das elites agrárias ao longo dos anos mantinham-se fortemente intransigente em desenvolver políticas de demarcações e reconhecimentos de terras ao povo quilombola no Brasil.

O reconhecimento da Educação Quilombola perpassa também pelo reconhecimento ao direito à acessibilidade das terras. Não se pode dimensionar a Educação Quilombola dissociado ao uso das terras, pois a resistência quilombola é justamente o direito de uma educação nos seus espaços específicos. Essa é a barreira pela qual o campo vem lutando e defendendo ferrenhamente, por meio de suas organizações sociais. Frente aos descasos políticos que os quilombos foram condicionados durante a sua história de resistência, os longos anos de lutas pela posse das terras, fizeram do campo um espaço de conflitos. Conflitos que as organizações de poder todavia tratavam com desdém e desmerecimento as organizações sociais do campo, onde era notório o uso da arbitrariedade política que sempre mostrou-se um poder perante aos privilégios da elite agrária brasileira.

Esses caminhos de privilégios e poder político impediram o reconhecimento das terras quilombolas. É fato que as demarcações de direito dessa terras pelas comunidades

quilombolas é uma situação de total desrespeito e descaso político para com essas comunidades. Sabe-se que o não-reconhecimento dessas terras possui um complô ideológico bastante explícito e repleto pelo viés perante aos interesses do agronegócio. Assim, é notório perceber existência do antagonismo de classes no campo, onde o agronegócio encurrala o povo do campo de suas terras ao ponto de proporcionar as suas expropriações. De acordo com Souza e Conceição (2008):

É na concretude da luta entre classes antagônicas que podemos compreender as contradições do processo de modernização ocorrido no campo brasileiro, posto ser seus beneficiários as classes dominantes (proprietários latifundiários e capitalistas), versus os reais interesses daqueles que vivem do trabalho – os trabalhadores assalariados e camponeses, que pedem suas terras, seus instrumentos de produção, as garantias salariais, ou passam a resistir no campo com uma série de dificuldades, cada vez mais espremidos pelos projetos do agronegócio – que buscam se tornar hegemônicos (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008, p. 118-119).

Sabe-se que os interesses que sustentam a expansão do agronegócio no Brasil, sempre esteve ligada à influências políticas, onde a classe política ruralista oriundas e remanescentes da corja do colonialismo brasileiro sempre foram e ainda se sustentam perante aos interesses do agronegócio no campo. Tanto é que a classe política ruralista que faz parte do congresso brasileiro como deputados e senadores, nunca se mantiveram favorável por uma reforma agrária justa e tampouco pelo reconhecimento das terras quilombolas, pois é nítido que eles como elite agrária detentores de latifúndios, certamente a ascensão da classe trabalhadora do campo não possui cadeiras cativas ao lado de uma classe acostumada em reinar sozinhos. Ainda assim:

Por outro lado, a classe dominante reage na tentativa de manter seus privilégios, o que redundou na perseguição e criminalização dos movimentos sociais, bem como ameaças, prisões e mortes de seus integrantes. Esses também se articulam enquanto classe e buscam, sobretudo, via bancada ruralista, e seus aliados mais imediatos, impedir que a demanda dos trabalhadores assalariados e camponeses se efetive, inicialmente, mediante a realização de um significativo programa de reforma agrária (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008, p. 118).

Aliado aos interesses do agronegócio e as políticas neoliberais, o ESTADO não seria um articulador desse processo de incentivo ao agronegócio, mas um favorecedor à essas políticas neoliberais que surgem com a falsa ideia de desenvolvimento. Segundo,

Predomina a opção do Estado brasileiro pelo agronegócio, e o “discurso” do desenvolvimento, que permite mascarar a concentração das propriedades agricultáveis, nas mãos de poucos donos, onde a grande propriedade, agora reconhecida enquanto “empresa rural” ao mesmo tempo em que preserva o direito “inviolável” à propriedade privada, dá aos grandes proprietários todos os privilégios e incentivos por parte do Estado (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008, p. 120).

Os interesses políticos sempre foram e ainda são empecilhos nos processos de inclusão social, impedindo que de fato a democracia brasileira exista. O grande desafio da democracia brasileira sempre foi o reconhecimento da diversidade negra no sistema educacional. Um dos passos mais importante da educação afro no Brasil foi a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena Quilombola no currículo das escolas, a partir da Lei nº 9394/96 contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), abordando a diversidade étnico-racial. Entretanto, a primeira lei mais consistente que notabilizou no reconhecimento da cultura afro-brasileira se deu a partir do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo implantado por meio da Lei nº 10.639/2003. A partir deste ponto passou a ser obrigatório o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais. Assim:

Estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombo trazem para o primeiro plano dos debates a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Desde a década de 1980 que o debate sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, S/P).

Tardiamente, o Brasil começou a constituir um sistema educacional de educação em que os valores culturais dos negros fossem inseridos nos currículos escolares. Para

além dessa conquista, é válido mencionar as dificuldades da educação quilombola ainda vistas em nossa sociedade, tais como formação de professores que conheçam a cultura afro, escolas do campo, além de projetos políticos-pedagógicos que insiram os valores quilombolas a partir do cotidianos desse povo etc. É preciso pensar no seguinte questionamento: O que é uma Educação Quilombola? Será que é somente incluir a sua história nos livros didáticos? É preciso dimensionar essa definição. Acerca da sua definição, estão as ponderações de Campos e Gallinari (2017):

A educação quilombola, portanto, torna-se eficiente e necessária a seu povo na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas possam proporcionar uma prática educacional condizente com aquilo que é previsto nas Diretrizes Curriculares. A sua eficiência é o que contribui para o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, conseqüentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades (CAMPOS; GALLINARI, 2017. p. 215).

Assim, os povos dos quilombos lutaram e, ainda, lutam pelos seus direitos que sempre foram negados, não pelo fator merecimento, mas pelo direito em exercer a sua cidadania. Cidadania esta que por muitos anos tentaram tirar, ou porque não execrar.

4 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA FRENTE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INCLUSÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica⁶ é um segmento da educação que se desprende das velhas bases educacionais implantadas pelos jesuítas, nas quais os educandos eram receptáculos onde as classes dominantes tinha todo o controle, mas essa pedagogia crítica surgiu para trazer mais criticidade para o ensino no qual os alunos possuem seu espaço

⁶ A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2011. Prefácio À 7ª Edição, página XV).

de fala. A educação quilombola por muito tempo foi deixada de lado, pois não era de interesse da elite ter um negro com escolaridade no qual pudesse levantar questionamentos, desta forma a cultura e a religião quilombola não foi discutida no processo de ensino e na aprendizagem da sociedade brasileira, fazendo com que a história do afro fosse minimizada retirando sua essencial importância no processo de formação cultural no Brasil onde a cultura europeia ditava as regras. De acordo com Saviani (2016) a existência humana é fruto das relações entre povos:

É garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de, natureza humana não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. Eis por que a Pedagogia Histórico-Crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história (SAVIANI, 2016, p. 19).

A partir do que foi destacado anteriormente o homem tem a capacidade de modelar as ações feitas dentro da sociedade. O capital e o trabalho são fundamentais para tais fatores e no que diz respeito a educação nas comunidades quilombolas, o capital tem um papel fundamental pois essas comunidades tem grandes vulnerabilidades sociais o que interfere diretamente na educação, na grande maioria não leva em consideração as culturas, vivências e os aprendizados adquiridos ao longo do tempo, desviando da Pedagogia Histórico-Crítica para uma tradicionalista e elitista. A educação do campo enfrenta vários empecilhos para seu pleno funcionamento. Dessa forma as comunidades remanescentes de quilombolas em algumas situações têm o ensino acadêmico fora de suas sedes no qual os alunos são deslocados para os centros urbanos ou para distritos com mais infraestrutura, nos quais o ensino é voltado para situações urbanas deixando de lado suas raízes afro.

A Educação do Campo vem ganhando notoriedade no Brasil a partir de lutas e movimentos sociais, que se destaca no âmbito estadual e municipal, compreendendo que o direito à educação deva ser garantido por todos sem distinções entre as pessoas. Os

documentos constitucionais sendo eles, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9394/96, dão embasamento para uma educação mais igualitária. Apesar de termos conseguido avanços na educação ao longo do tempo, ainda estamos presos à bases tradicionalistas que se contrapõem a Pedagogia Histórico-Crítica que destaca que a educação no campo não é aplicada de maneira eficaz pois se utiliza metodologias ineficientes nas quais aborda em grande parte situações urbanas desconhecidas da rotina diária dos alunos das áreas rurais.

A Educação do Campo ressalta a importância de movimentos sociais e sindicais que busque uma melhor qualidade de vida para a população do campo por meio de leis educacionais e políticas públicas que favoreçam a melhoria de vida dessas pessoas, que na grande maioria são esquecidas pelo poder público. Alto (2012) define que:

A Educação do Campo não se concretiza sem reconhecer a existência do campo, de sua realidade histórica e dos sujeitos que nele vivem, compreendendo seus processos culturais, sua socialização e as relações de trabalho vivenciadas por esses sujeitos do campo em suas práticas cotidianas (ALTO, 2012, p. 34).

Considerando o que foi dito anteriormente, o campo aborda relações diferentes do meio urbano, as quais devem ser levadas em conta para que o processo educacional se concretize com as experiências vivenciadas pela população rural, levando em conta e respeitando o contexto histórico desta população. A modernização do espaço rural através do grande capital investido nas propriedades agrícolas, tem modernizado o trabalho através de equipamentos mais sofisticados, mais do que desrespeitar o trabalhador, ainda continua preso aos grandes empreendimentos detentores do poder agrário.

A Pedagogia Histórico-Crítica baseia seus fundamentos nos fatores históricos proporcionado a educação uma maior compreensão dos fatores sociais, e um dos seus principais fundamentos é proporcionar que o homem que esteja inserido na área rural ou urbana compreenda por meio da educação, as situações de dominação criada pelo capital

com objetivo de manter o controle sobre as classes sociais, as quais ele mesmo criou para construir a divisão social do trabalho e manter a soberania sobre o povo.

A partir dos fatores discutidos pela Pedagogia Histórico-Crítica compreende-se que o capital busca implantar políticas educacionais no campo, onde o estudante inocentemente defenda uma educação que priorize manter a atual divisão social vigente e a permanência da divisão social de classe (BASSO; BEZZERA NETO, 2012). O Brasil apresenta uma diversidade de povos de diferentes etnias, e durante o processo de colonização ocorreu uma miscigenação entre estes povos que proporcionou a formação atual da população brasileira, na qual apresenta uma grande divisão cultural, pois a cultura é uma forma de expressar sentimentos, pertencimentos, religião e que deve ser de garantia de todos o direito de expor essas manifestações culturais.

Os povos descendentes de comunidades quilombolas, acabam sofrendo modificações em seus costumes e estilos de vida por meio da educação, que em grande maioria não leva em conta suas realidades. É de extrema importância que se produza práticas docentes que garantam a manutenção destas comunidades sem causar alterações em suas organizações para que não ocorra uma perda de identidade.

A Educação do Campo tem como principal objetivo desenvolver propostas pedagógicas nas quais valorizem a cultura e sua organização social, valorizando os saberes adquiridos no passar dos anos, abordando os processos de organização e transformação do campo ao longo do tempo. Além da compreensão das relações de trabalhos desempenhados dentro destas comunidades remanescentes quilombolas, de maneira que seja analisado de maneira crítica a influência do capital dentro desses territórios. É fato que a inserção do capital nos territórios dos quilombos é um impacto imenso no tipo de educação que esse povo desenvolve e que interfere na permanência de suas matrizes culturais. Enfatiza-se que a incessante insistência do poder hegemônico capitaneado pelo agronegócio nos espaços rurais, corrobora ainda mais com a reprodução do capital frente aos novos espaços de poder.

O embate da classe trabalhadora do campo frente ao dismantelamento da educação voltado aos saberes dos espaços rurais, reacende o histórico que sempre permeou o campo durante o período de soberania das estruturas coronelística nos espaços rurais: as políticas assistencialistas. Estas que só fortaleciam a relação de poder patriarcal no campo. Nisso, a Educação do Campo busca também a autonomia em decidir as suas próprias diretrizes educacionais. Dessa forma as lutas por uma educação de respeito e reconhecimento pautaram os movimentos sociais do campo. A respeito disso, segundo Alto (2012):

A Educação do Campo que se realiza no conjunto das lutas dos movimentos sociais e das organizações do povo, busca um ensino com conteúdo e metodologias específicas para a realidade do campo, definido coletivamente pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo (ALTO, 2012, p. 42).

No Brasil há Leis e decretos que garantem a Educação do Campo e o ensino para os povos de comunidades tradicionais sendo eles quilombolas, ou indígenas, porém esse ensino passa por dificuldades, pois nem sempre o corpo docente que trabalham nessas escolas e atendem a este público tem uma formação específica para se trabalhar com estes alunos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. É de extrema importância formar professores advindos destas referidas comunidades, o que facilitará o trabalho com os alunos, pois o educador já vai estar integrado naquele meio. A partir deste ponto já percebemos a influência do capital e da divisão social do trabalho na qual subtende que toda pessoa de classe baixa ou advindas do campo só pode trabalhar com serviços pesados sem ocupar cargos importantes. Visto isto, de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a educação quilombola do campo?

A Pedagogia Histórico-Crítica proporciona à educação uma visão mais ampla de vários segmentos sociais, buscando fundamentação teórica no marxismo para se discutir mais profundamente as questões relacionadas ao trabalho e ao capital de modo que, as comunidades quilombolas tem uma relação muito forte com o trabalho mais precisamente braçal, e desta forma as crianças e jovens acabam intercalados entre a escola e o serviço

e muitas vezes acaba deixando de frequentar as aulas por conta do trabalho que desenvolve juntamente com seus familiares.

Desta forma a Pedagogia Histórico-Crítica proporciona um aprofundamento mais amplo para os fatores sociais fazendo com que os alunos possam vir a ser agentes transformadores de suas realidades, por meio de um ensino mais crítico que busque romper com o tradicionalismo conservador implantado na educação. Com relação a esse movimento educacional Bohrer (2017) destaca que:

O ponto de partida, ou primeira etapa, é a prática social, que é comum tanto ao educador quanto ao educando. Essa fase revela um posicionamento diferente entre as partes: os educandos estão em um nível de compreensão fragmentado (sincrético), enquanto o educador encontra-se no que Saviani (1999) denomina de síntese precária, isto é, clareza incipiente de objetivos (BOHRER, 2017, S/P).

A Educação Quilombola do campo é um segmento educacional que sofreu várias perdas ao longo da história, e a Pedagogia Histórico-Crítica veio romper com essas várias barreiras, a fim de conceder a compreensão crítica do processo histórico que se deu nas comunidades quilombolas, em que muitas delas já perderam suas identidades por falta de um ensino voltado para essas localidades. O campo carrega expressividades diferentes da diversidade. A pedagogia crítica desenvolvida pelas concepções do marxismo que foi renegada pelos grupos elitistas, tem a capacidade de mostrar outras possibilidades de análise sobre as relações sociais, onde os povos das comunidades tradicionais tem-se uma emancipação intelectual, arrancando se os *tapa-olho colocados pelas classes dominantes detentoras do poder, desta forma proporcionando um olhar amplo para os fatores sociais.*

A Pedagogia Histórico-Crítica já foi citada algumas vezes neste trabalho. O enfoque destinado a ela se deu a partir da importância para a educação brasileira, por abordar o pensamento crítico do aluno fazendo com que este estudante passe a questionar ainda mais os fatores sociais. Desta forma a educação quilombola do campo ganha maior notoriedade onde o contexto histórico das comunidades enquadradas como

remanescentes de quilombolas passa a ser analisadas mas criticamente, compreendendo sua influência na cultura, culinária, religião do povo brasileiro, as quais não eram muito discutidas na educação básica. Saviani (2016) considera que:

As características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes (SAVIANI, 2016, p.17).

Desta forma, a educação se destaca como um fator preponderante na formação identitária do homem, mas de maneira que uma classe social acaba se impondo sobre as outras nas qual somente a influência europeia seja priorizada, suprimindo a africana e indígena pois esses povos tiveram papel importante na colonização do Brasil no qual os índios já habitavam essas terras. É de extrema importância compreendermos todo o contexto histórico que envolveu o território brasileiro desde a chegada dos portugueses em 1500, pois, somente desta forma entenderemos o que aconteceu com a educação quilombola e o porquê de uma obrigatoriedade tão tardia para se estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena sendo inserida no currículo educacional, a partir da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Desta forma fica evidente que a educação afro não foi considerada importante por um longo período de tempo no Brasil.

A questão social fica bem explícita a partir desta não priorização do afro, temática muito importante na história do país relacionado a parte social considerado que a Pedagogia Histórica-Crítica vem trazer um novo direcionamento à educação, no entanto Saviani (2016) destaca que:

[...] decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela

prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (SAVIANI, 2016, p. 21).

Ao falarmos do ensino do campo nas já referidas comunidades, precisamos entender também o processo de regulamentação das terras para essas famílias, considerando que a disputa pela terra no Brasil fez parte do processo histórico no qual os grandes latifúndios e o agronegócio estão ligados diretamente a grandes índices de violências no campo nessa disputa. Neste sentido, é muito importante que seja exposto para os alunos, trabalhando e refletindo sobre a questão da terra e o direito sobre ela, ainda mais quando se trata de uma educação diretamente ligada ao rural na qual ainda prevalece uma forte desigualdade social.

A Educação Quilombola do campo vem enfrentando barreiras para a sua concretização fazendo com que os povos destas comunidades não tenha um conhecimento maior sobre seus direitos dentro da sociedade. Precisamos ter bastante cuidado para entender que a educação escolar não se baseia somente em aprender ler, escrever, somar, diminuir, é preciso compreender os fatores sociais no qual passem a formar opinião e levantar questionamentos, pois, somente desta forma o indivíduo ira compreender os fatores que levam a divisão social de classes, de maneira que sua identidade seja desenvolvida na prática docente, preservando o cotidiano das comunidades quilombolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica nítido o quanto os desafios sociais, econômicos e culturais oriundos de um passado de plena dominação elitista que sempre gozava de privilégios, determinou os caminhos estruturantes de exclusão na sociedade brasileira. A história do Brasil sempre foi pautada aos interesses da minoria. A educação brasileira resultou em profundas desigualdades de acesso, com a sua grande massa tendo que lutar contra as

instituições que constroem ou direcionam as leis aos interesses do grande capital por uma educação popular e de direito.

A luta pela educação, é a luta pelo exercício da cidadania. Teoricamente o exercício da cidadania proporciona a construção de uma sociedade democrática. Lamentavelmente, o distanciamento entre democracia e cidadania acarretou na negação à uma educação de qualidade, à saúde e principalmente à vida. Uma história de negação, que sempre foi um panorama esdrúxulo que ainda guardam marcas.

A Educação Quilombola, se enquadra nessa perspectiva de uma história de negação, onde tentaram de forma forçada, arbitrariamente calar a voz de um povo que resistiam aos descaso da elite branca. A constituição dos quilombos, resultaram das lutas contra as opressões da elite branca que achavam que tinham na sua autoridade os mandos e desmandos da sociedade brasileira. Os quilombos simbolizam as resistências do povo quilombola contra qualquer forma de dominação e por isso, luta contra o avanço do agronegócio que tenta destruir os territórios de um povo que luta pelo direito de possuir terras que foram negadas no passado.

Como pensar a Educação Quilombola sem o direito do acesso as terras? É uma contradição sem proporções que as instituições de poder precisam repensar os interesses que permeiam nas intencionalidades de demarcações das terras quilombolas. É inaceitável, pensar em educação dissociado dos seus Territórios de identidade, pois os quilombolas apenas almejam o direito de educação digna em seus espaços. Esse reconhecimento não é questão de um mero favor ao povo quilombola, mas sim no direito expresso em constituição. Essa mesma constituição precisa devolver aos quilombos as suas terras.

REFERÊNCIAS

ALTO, Rosana Lacerda Monte. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo**. Uberaba-MG, 2012. 136 f.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. **As contradições presentes nas reivindicações do movimento por uma educação do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica**. *Itinerariusreflectionis*, vol. 2- n. 13- 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22326>>. Acesso em: 31 de jan de 2022.

BOHRER, Marcos. **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A AVALIAÇÃO**. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/A-Pedagogia-Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica-e-a-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Marcos-Bohrer.pdf>. Acesso em: 02 de fev de 2022.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. REVISTA NERA – ANO 20, Nº. 35 – JANEIRO/ABRIL DE 2017, 199-217p – ISSN: 1806-6755

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017, v. 22, n. 69 [Acessado 18 Fevereiro 2022] , pp. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

LARCHERT, J, M. OLIVEIRA, M, W. **Panorama da educação quilombola no Brasil. Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LIRA, Elizeu Ribeiro; LIRA, Elizeu Ribeiro. **JALAPÃO NO TOCANTINS: UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA**. REVISTA PRODUÇÃO ACADÊMICA – NÚCLEO DE ESTUDOS URBANOS REGIONAIS E AGRÁRIOS/ NURBA Vol. 3, N. 2, 2017, 53-70p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

SANTIAGO NETO, Clemilda; SOARES, Edimara; COQUEIRO, Edna. **DO QUILOMBO À ESCOLA: ANCESTRALIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. [S. l.: s. n.], [s/d], p. 1-5 [19--?].

SANTOS NETO, J. L. dos; NASCIMENTO, M. N. M. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no**

Campo: História, desafios e perspectivas atuais, São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **O paradoxo da educação escolar. Análise crítica das expectativas contraditórias depositadas nas escolas**. Conferência de encerramento do evento “Pedagogia em debate” proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, no dia 11 de setembro de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea.)

SAVIANI, D. A pedagogia histórica-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais**, São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro**. Dissertação (Mestre em Antropologia Social). Universidade de Brasília, p. 2004, set, 2008.

SOUZA, Suzane Tosta; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. **As “novas” estratégias do capital para o campo brasileiro a partir do discurso do agronegócio**. Revista Pegada – vol. 9 n.1, Junho/2008, 103-123p.

ZEFERINO, Vânia Maria. **A Educação do campo e seus desafios**. NOVA TEBAS, 2014.